12º COLÓQUIO INTERNACIONAL

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: OLHARES CONTEMPORÂNEOS ATRAVÉS DA INVESTIGAÇÃO E DA PRÁTICA

21 > 23 JUNHO 2012

LISBOA > ISPA – INSTITUTO UNIVERSITÁRIO

ORGANIZADORES:

LOURDES MATA

FRANCISCO PEIXOTO

JOSÉ MORGADO

JOSÉ CASTRO SILVA

VERA MONTEIRO

ISPA INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

> ACTAS

ISBN: 978-989-8384-15-7

12º COLÓQUIO PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: OLHARES CONTEMPORÂNEOS ATRAVÉS DA INVESTIGAÇÃO E DA PRÁTICA

ACTAS

Editado por
Lourdes Mata
Francisco Peixoto
José Morgado
José Castro Silva
Vera Monteiro

Lisboa, 21, 22 e 23 de Junho de 2012

Publicado por ISPA – Instituto Universitário

TÍTULO: 12º COLÓQUIO PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO - EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: OLHARES CONTEMPORÂNEOS ATRAVÉS DA INVESTIGAÇÃO E DA PRÁTICA – ACTAS

EDITORES: LOURDES MATA / FRANCISCO PEIXOTO / JOSÉ MORGADO / JOSÉ CASTRO SILVA / VERA MONTEIRO

ISPA – INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
RUA JARDIM DO TABACO, 34, 1149-041 LISBOA
1.ª EDIÇÃO: JUNHO DE 2012

ISBN: 978-989-8384-15-7

Comissão Organizadora

Lourdes Mata (Coord.)

Francisco Peixoto

José Castro Silva

José Morgado

Vera Monteiro

Comissão Científica

Anastasia Efklides (Aristotle U. of Thessaloniki)

Carolina Carvalho (U. Lisboa)

Cristina Antunes (U. de Trás-os-Montes e Alto Douro)

Cristina Nunes (U. Algarve)

Felice Carugati (U. Bolonha)

Francisco Peixoto (ISPA- IU)

Gabriela Portugal (U. de Aveiro)

João Nogueira (FCSH – Universidade Nova de Lisboa)

João Rosa (ESE Lisboa)

Jorge Pinto (ESE Setúbal)

José Castro Silva (ISPA- IU)

José Morgado (ISPA- IU)

Júlia Serpa Pimentel (ISPA- IU)

Leandro de Almeida (U. Minho)

Lúcia Amante (U. Aberta)

Luis Miranda Correia (U. Minho)

Luisa Grácio (U. Évora)

Lourdes Mata (ISPA- IU)

Manuel Peralbo Uzquiano (U. Coruña)

Manuela Veríssimo (ISPA-IU)

Marcelino Pereira (U. Coimbra)

Margarida Alves Martins (ISPA-IU)

Marina Serra Lemos (U. Porto)

Nair Azevedo (FCT – Universidade Nova de Lisboa)

Saul Neves de Jesus (U. Algarve)

Vera Monteiro (ISPA- IU)

Nota de Abertura 1
Comissão Organizadora
Acesso ao princípio alfabético no pré-escolar: Efeitos de dois programas de escrita inventada na fonetização da escrita 2
Inês de Vasconcelos Horta & Margarida Alves Martins
Análise qualitativa dos efeitos de um programa de intervenção de escrita inventada na evolução da escrita de crianças em idade pré-escolar 17
Liliana Salvador, Ana Albuquerque & Margarida Alves Martins
Didática experimental e aquisição da linguagem escrita 33
Miguel Mata Pereira, Jacques Fijalkow & Margarida Alves Martins
Práticas de ensino da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade 46
Sérgio Gaitas & Margarida Alves Martins
Capacidad predictiva de los niveles de funcionamiento ejecutivo sobre las habilidades matemáticas básicas 61
Alberto Veleiro Vidal & Lisa B. Thorell
Las funciones ejecutivas y su valor predictivo sobre el aprendizaje inicial de la lectura en educación primaria 76
Manuel Peralbo, Juan Carlos Brenlla, Manuel García Fernández, Alfonso Barca & María Ángeles Mayor
Valor predictivo del Brief-p sobre el desarrollo de síntomas y el impacto escolar asociado al TDAH en el ámbito escolar 91
Alberto Veleiro Vidal, Manuel Peralbo Uzquiano & Josep Artigas Pallarès
Qualificação académica dos pais e autonomia vocacional dos jovens 105
José Carlos Gomes da Costa
Relação entre o sentimento de competência educativa parental e o rendimento escolar dos alunos do ensino básico 117
Andreia de Fátima Lino Afonso, José Carlos Gomes da Costa & Maria Cristina Quintas Antunes
Adaptação psicossocial e bem-estar em adolescentes imigrantes. Um estudo comparativo entre Portugal e Espanha 134
Ángel Hernando, Cristina Nunes, Carmen Cruz, Ida lemos & Sandra T. Valadas
O projeto: Exemplificação do seu desenvolvimento 145
Mafalda Magalhães, Susana Cruz & Inês Elias
O projecto de desenvolvimento de competências matemáticas no pré-escolar 154
Glória Ramalho
Competências iniciais das crianças, primeiros resultados e ações previstas 160
Susana Cruz & Mafalda Magalhães
(Re)construção comunicativa e aprendizagem: Uma realidade social 168
Catarina Ramos & Ana Paula Vital
"Creche^{ndo}" com qualidade - Construção de um instrumento de avaliação das práticas educativas em creche 184
Cindy Mutschen Carvalho & Ana Cristina Ferreira Almeida
"Mal me quer… bem me quer… muito, pouco ou nada: as pétalas de uma nova geração" - Percepção do bullying na infância e na adolescência 199
Lara Neves, Patrícia Gouveia & Carlos Afonso
A construção e a análise do software diário etnográfico eletrónico na investigação etnográfica em educação. 213
Paulo Brazão

A escala *Piers-Harris children's self-concept scale*: Uma versão com repostas de um a seis 223
Feliciano Veiga & Dora Domingues
A expressão dramática no jardim-de-infância: Vem aí o lobo mau! Fujam! 239
Ana França
A família e a escola na construção da cidadania 247
Arthur Moreira da Silva Neto, Cristina Costa Lobo & Olívia de Carvalho
A inteligência emocional na prática educativa do pré-escolar – Um estudo etnográfico 262
Mafalda Correia Nogueira Fino Quintanilha
A interligação de modelos pedagógicos: *Gentle teaching* e o modelo ecológico do desenvolvimento humano 278
Miguel Mata Pereira
A mediação e a criação de novos contextos educativo 287
Marília Favinha
A motivação para o envolvimento em atividades de voluntariado segundo as abordagens funcionalista e autodeterminada 296
Cátia Martins, Saul Neves de Jesus & José Tomás da Silva
A perspectiva do adolescente sobre o (in)sucesso escolar: Atribuições causais, eficácia académica e estratégias de auto-justificação para o insucesso 311
Diana Fernandes & Maria Paula Paixão
A perspetiva do idoso sobre a qualidade de vida – Envelhecimento bem-sucedido 326
Joana Pires, Carina Pereira, Cristiana Assunção & Ana Susana Almeida
A relação da vinculação amorosa com a ideação suicida em jovens adolescentes 340
Catarina Fernandes, Lúcia Barracosa, Ricardo Nunes, Sofia Pimenta, Ana Susana Almeida & Cátia Martins
A relação socioeducativa no binómio escola/pais (Estudo de caso) 355
Carlos Manuel Valentim da Silva
A resolução de conflitos na formação de professores: Compreender as necessidades dos docentes. 367
Helena Pratas, Inês Horta & Nuno Amado
Adaptação da escala "*Basic need satisfaction at work* " para professores 381
Manuel Granjo & Francisco Peixoto
Adquisición y desarrollo de habilidades sociales mediante trabajo en grupo en el síndrome de Asperger 395
María José Buceta Cancela & Dagmar Gabriela Nedelcu
Análisis de la estereotipia de género en las competencias específicas del grado en ingeniería informática 407
María Sandra Rodríguez Burgos
Aprendizagem da leitura na trissomia 21: Estudo de caso 418
Raquel Filipa Santos Mateus
Aquisição da leitura e escrita: A inter-relação entre fatores psicolinguísticos e fatores afetivo-motivacionais 429
Inês Mendes, Ana Sofia Guimarães & Cristina Nunes
Aquisição prosódica entre os 4 e os 18 anos de idade 444
Marisa Filipe, Selene Vicente & Sónia Frota
As representações sociais da morte: Um estudo com educadores de infância 459
Ana Paula Sena

Atitudes de pais e professores perante a inclusão 471
Nuno Pinto & José Morgado
Autoconceito e autoconceito artístico em alunos do 1º e 2º anos do ensino básico abrangidos por um programa de educação pela arte. Um estudo comparativo. 492
Margarida Rodrigues & Lourdes Mata
Autoconceito e motivação para as aprendizagens em crianças de 1º e 2º ano de escolaridade 506
Joana Vargas Simões & Lourdes Mata
Autoconceito no pré- escolar: Comparação das autoperceções das crianças e as heteroperceções dos pais e educadores 521
Lara Valente Custódio & Lourdes Mata
Autorregulação em crianças do jardim-de-infância: Adaptação da escala *Teacher Ratings of Behavioral Self-Regulation in Preschool Children* 536
Feliciano Veiga & Ana Fernandes
Avaliação autêntica em educação pré-escolar 545
Gabriela Portugal
Avaliação de dimensões contextuais em educação de infância 559
Sofia Andrade & Paula Coelho Santos
Bem-estar e estratégias de gestão das exigências em professores portugueses dos diferentes níveis de ensino 575
Ivone Patrão, Carina Pinto & Joana Santos-Rita
Boas práticas pedagógicas no ensino superior 586
Isabel Gonçalves & Ana Lucas
Burnout e o psicólogo educacional: O caso da RAM 596
Natalie Santos, Susana Branco, Lénia Freitas, Liliana Gonçalves, Gloria Franco & Maria João Beja
Características del desarrollo temprano y principios de intervención en los trastornos del espectro del autismo 612
Dagmar Gabriela Nedelcu & María José Buceta Cancela
Colaboração e envolvimento entre pais de crianças com NEE e profissionais do jardim de infância 627
Stéphanie da Silva & Maria Helena Martins
Como é que o cérebro aprende a ler? 643
Paula Teles
Como os adolescentes conceptualizam saúde e doença: Compreender as conceções de saúde e doença, em alunos do terceiro ciclo, atendendo à influência do contexto escolar e da idade 657
Ana Rita Cabral Ferreira, Marina Serra de Lemos & Lígia Lima
Contexts of music education: primary school children's opportunities and motivations in music 673
Sandrina Milhano
Contribuição da avaliação do processamento auditivo na investigação das dificuldades de aprendizagem. 681
Cristiane Lima Nunes, Liliane Desgualdo Pereira, Graça S. Carvalho
Crenças e atitudes dos atletas universitários face à violência sexual no namoro 695
Judite Peixoto, Carla Machado & Marlene Matos
Crenças e atitudes dos pais face à escola: A influência do sexo e do ciclo de escolaridade dos filhos e o estudo da relação com o seu rendimento escolar 710
Tânia Raquel Bonito de Almeida, Luiza Nobre Lima & Daniel Rijo

Crenças e literacia emocional na formação de um grupo de professores 722
Isabel Freire, Sara Bahia, Maria Teresa Estrela & Anabela Amaral
Das histórias de vida às vidas com história. O impacte do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências 738
Sofia Portela & Helena Quintas
Desenvolver relações positivas com os alunos: O caminho para a cooperação e o sucesso académico 754
Maria de Lurdes Moreira & Marília Favinha
Desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade: Utopia ou educação de qualidade? 766
Maria Helena Guerra Pratas
Dificuldade sentida por professores do 2º e 3º ciclos na implementação de práticas pedagógicas diferenciadas 779
Sérgio Gaitas & Joana Pipa
Dinâmica familiar de crianças com necessidades educativas especiais 795
Catarina Belo Quitério & Maria Helena Martins
Dislexia e as perturbações do desenvolvimento infantil: Fundamentos para a inclusão no decreto-lei n.º 3/2008 808
Lina Rosa
Do individual para o coletivo – Estudo de caso de uma experiência promotora de trabalho colaborativo docente 819
José Reis-Jorge & Mário Laranjo
É menino ou menina: Diferenças entre pais e mães, filhos e filhas nos estilos parentais 834
Raquel Alveirinho Correia & Maria Teresa Ribeiro
Educação, desenvolvimento e identidade local 849
Paulo Louro
Efeitos da percepção acerca da atenção familiar sobre o rendimento de universitários da Amazônia 858
Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, Denise Machado Duran Gutierrez & Roberta Abreu Peixoto
Efeitos da percepção de auto-eficácia acadêmica sobre o rendimento acadêmico de estudantes do Brasil/Amazônia 867
Suely Mascarenhas & Roberta de Abreu Peixoto
Emoções na sala de aula: Estudo das relações entre emoções, autoconceito e percepção do clima de sala de aula em alunos do 3º ciclo 880
Maria João de Abril & Francisco Peixoto
Ensino de matemática e inclusão: Concepções de professores da educação básica de escolas públicas da região do Minho – Portugal 893
Geraldo Eustáquio Moreira & Ana Lúcia Manrique
Ensino e aprendizagem da música em contextos de educação pré-escolar e escolar: Um estudo sobre a utilização da tecnologia enquanto fator externo de motivação 909
Sandrina Milhano
Escalas de desenvolvimento mental de Ruth Griffiths – Adaptação para a população portuguesa 921
Patrícia Borges, Inês Pessoa e Costa, Carlota Themudo Ferreira, Iolanda Gil, Inês Carvalhão, Solange Fernandes & Manuela Veríssimo

Escola, autarquia e comunidade: Que relação e quais as representações dos atores relativamente à rede escolar 932
Jorge Ferreira
Evaluación de la enseñanza de tablas de contingencia a estudiantes de psicología 947
Gustavo R. Cañadas de la Fuente & Carolina Carvalho
Famílias e profissionais perspetivando qualidade em creches 960
Mónica Pereira, Nair Azevedo & Ana Teresa Brito Nascimento
Formação profissional: Uma realidade para todas as idades? 975
Inês Pinto de Freitas & Joana Fernandes
Hábitos de sono e ansiedade, depressão e stresse: Que relação? 991
Teresa Rebelo Pinto, Cátia Amaral, Vera Neves da Silva, Joana Silva, Isabel Leal & Teresa Paiva
Impacto da qualidade da relação fraterna no ajustamento psicológico dos irmãos: Estudo em família adotiva, convencional e acolhimento institucional 1008
Maria Barbosa-Ducharne & Sara Cibrão Guimarães
Imprevisibilidade familiar e percepção de suporte social: Confronto entre famílias em intervenção precoce e famílias da comunidade 1023
Teresa S. Machado & Iolanda Correia
Las titulaciones universitarias feminizadas: Análisis de género en la estereotipia, docencia y liderazgo 1037
María Sandra Rodríguez Burgos
Lésbicas e gays: Um mapeamento sistemático da literatura 1048
Mónica Sousa & Ana Garrett
Lideranças intermédias: O papel do coordenador de departamento do 2º/3º ciclos do ensino básico 1063
Maria Isabel Pestana & Filipa Seabra
Mais saúde, mais vida – Projeto de educação e promoção da saúde 1081
Maria da Conceição Antunes & Diana Filipe Silva
Método Fonomímico Paula Teles® 1095
Paula Teles
Método fonomímico Paula Teles®, estudo de caso – Bernardo 1113
Vera Oliveira
MiniLab do Valado – Um projeto de intervenção no 1º ciclo do ensino básico e no pré-escolar 1125
Ana Filipa Santos, Ana Cardoso, Eliana Machado, Filipe Moreira, Samanta Caleiro, Vera Costa & Patrícia Albergaria-Almeida
Modelo de atendimento à diversidade: Percepções dos professores quanto ao processo de atendimento a alunos com dislexia 1139
Andréa Tonini, Luís de Miranda Correia & Ana Paula Loução Martins
Motivação para a aprendizagem da matemática e sua relação com perceção de clima de sala de aula 1153
Ana Filipa Ricardo, Lourdes Mata, Vera Monteiro & Francisco Peixoto
Motivação para a aprendizagem e percepções de clima de sala de aula em alunos do 2º ano de escolaridade 1169
Nádia Silva Rosa & Lourdes Mata
NEERE – Modelo de não exclusão pela eficácia na remediação educativa 1185
Maria Amélia Dias Martins

O "abandono" nos cursos de educação e formação de adultos (EFA): Tratar-se-á de uma "profecia anunciada"? 1200
Laura Marrocos & Helena Quintas
O "pensamento vivo" centro de recursos psicopedagógicos: Estudo-piloto de intervenção e de monitorização de saúde mental em meio escolar 1212
Francisco Marta, Miguel Moita & Nuno Torres
O dia-a-dia do educador de infância em contexto hospitalar 1227
Maria Serrão & Carolina Carvalho
O diretor da escola pública: Da unipessaolidade à democraticidade da liderança 1243
Manuela Leal & Maria João de Carvalho
O discurso orientador dos professores no desenvolvimento da identidade vocacional: Vozes de alguns jovens do ensino profissional 1257
Dulce Martins, Carolina Carvalho
O impacto da revisão no desempenho ortográfico coesão e coerência textual 1271
Ana Cristina Silva
O modelo *self-regulated strategy development* no ensino da escrita do ensaio de opinião 1284
Carla Sousa, Miriam Inácio, Maria Prata, Sara Ferreira, Maria Isabel Festas & Albertina Lima de Oliveira
O papel da diferenciação pedagógica na "construção" de uma escola inclusiva 1296
Maria Celeste de Sousa Lopes
O perigo da segurança – Estudo das perceções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância 1308
Maria Gabriela Portugal Bento & Ana Cristina Almeida
O plano individual de transição no 3º ciclo: Que repercussões? 1324
Helena Inês & Filipa Seabra
O psicólogo educacional em contexto escolar: Uma experiência numa escola TEIP 1341
Susana Vilarinho
Objetivos de realização no ensino superior 1356
Cristina Coelho, Marina S. Lemos & Luísa Soares
Os momentos formais de avaliação no 1º ciclo: Um contributo para a aprendizagem? 1367
Jorge Pinto
***Outdoor training* como metodologia para melhorar a inteligência emocional de crianças e jovens** 1382
Mário Alberto Santos
Parentalidade e emoções no pré-escolar 1397
Isabel Cruz, Margarida Pocinho & Otília Fernandes
Parentalidade positiva e empreendedora 1409
Maria Cristina Campos de Sousa Faria
Percepções dos professores face à importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos 1421
João Prego & Lourdes Mata
Perfil de funcionamento executivo na síndrome de Asperger 1433
Soraia Teles & Selene G. Vicente
Potencialidades educativas da mediação de conflitos em contextos de educação e formação de adultos 1448
Márcia Aguiar & Ana Maria Silva

Práticas educativas em professores portugueses: A influência das preocupações profissionais, condições organizacionais e reconhecimento profissional 1460
Ivone Patrão & Joana Santos-Rita
Prestação informal de cuidados a idosos dependentes – Gestão emocional dos cuidadores 1473
Sílvia Torres, Nilza Costa & Wilson Abreu
Prevenção do *bullying* em meio escolar: Apresentação de uma Maleta Pedagógica 1484
Sónia Raquel Seixas & Luís Fernandes
Programa integrado para o autismo (PIPA) 1492
Cláudia. Bandeira de Lima, Fernanda Torgal & Rosa Gouveia
Projecto *job shadowing* – Queres conhecer uma profissão? 1504
Isabel Quirino
Projeto MUSEpe [2010-2012] – Novas abordagens à intervenção na comunidade 1520
Tiago Pereira & Rosa Coelho
Promoção da competência matemática pré-escolar – Resultados de um programa de intervenção 1535
Isabel Abreu-Lima, Vera Coelho, Catarina Lobo, Cátia Castro, Vanda Gomes & Ana Filipa Monteiro
Promoção da literacia emergente através do programa ouvir as letras 1550
Céu Teixeira & Rui A. Alves
Psicologia nos museus e museus na psicologia: Serviço educativo do museu nacional do azulejo 1568
Maria Ana Monteiro, Lucilina Ribeiro & Sara Bahia
Recursos, necessidades familiares e sintomatologia depressiva, em famílias com crianças de risco: O uso do video hometraining/ video interaction guidance (vht/vig) na promoção de melhorias 1583
Fátima Feliciano, Paula Santos & Carlos Silva
Regulação emocional em adolescentes (ERICA): Estudo da relação com a percepção da aceitação-rejeição materna 1596
Teresa Sousa Machado & Isabel M. Reverendo
Representação na linha numérica: Um estudo exploratório em crianças de idade pré-escolar 1611
Isabel Abreu-Lima, Thaís Melo Sousa Ligo & Ana Filipa Monteiro
Resiliência, coesão e adaptabilidade familiares após o divórcio: Um estudo sobre filhos e pais 1625
Inês Dias & Maria Helena Martins
Satisfação das famílias com necessidades educativas especiais em intervenção precoce 1640
Inês Correia & Helena Martins
Sintomatologia depressiva e percepção do rendimento académico no estudante do ensino superior 1656
Luísa Reis Santos, Feliciano Henriques Veiga & Anabela Pereira
Student questioning in higher education: A gender perspective 1667
Mariana Martinho, Patrícia Albergaria Almeida & José Teixeira-Dias
Terra das maravilhas... As atitudes face à estatística em estudantes universitários do norte de Portugal 1678
Maria Manuel Nascimento, José Alexandre Martins & Assumpta Estrada

The impact of lifelong training in adults self-esteem and quality of life: The RVCC process and the AET course 1693
Filipa Santos & Ana Conde
Trajetórias delinquentes: Causas e consequências. Um estudo com ex-reclusos 1706
Sandra Cristina Batista Rosa
Transição para a parentalidade: Um estudo sobre experiências psicoemocionais vividas por pais 1721
Vanessa Maria Rocheta Pires, Sofia Marina Nunes Afonseca, Inês Filipa Matos Fernandes, Andreia Filipa Dias Alves & Ana Susana Rocio de Almeida
Uma psicologia encarnada na busca de outros modos para pensar e fazer a formação inicial de professores: A autobiografia como projeto (auto)formativo 1734
Lúcia Maria Vaz Peres
Viver com um filho especial: Estudo descritivo acerca das vivências de mães de jovens adultos com paralisia cerebral 1744
Ana Carolina Nunes & José Morgado
Vulnerabilidade ao stresse e auto-avaliação do desempenho dos profissionais de ip na interação com o vig" 1763
Sandra Agra, Carlos Fernandes da Silva, Paula Santos, Fátima Feliciano, Gabriela Portugal & Rosa Tavares
A intencionalidade educativa no jardim de infância 1775
Joana de Freitas Luís, Nilza Costa & Júlia Oliveira-Formosinho

Nota de abertura

De 21 a 23 de Junho de 2012 o ISPA-Instituto Universitário organizou o 12º Colóquio de Psicologia e Educação subordinado ao tema "*Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação e da Prática*".

À semelhança das edições anteriores, a organização teve como objectivo central promover o debate e a reflexão sobre a investigação e práticas no âmbito da Psicologia da Educação e, de forma mais alargada, os contributos da Psicologia para a qualidade dos processos educativos nos seus diferentes contextos e níveis. Pretendeu-se ainda que o Colóquio se constituísse como espaço de debate e partilha entre investigadores e profissionais de diferentes áreas, promovendo-se a interdisciplinaridade e a ligação entre a teoria e a prática. Esta articulação é, naturalmente, imprescindível, num tempo caracterizado pelas rápidas mudanças sociais, culturais e científica, alargando o campo de reflexão e de intervenção da Psicologia, em particular, no universo da educação.

O 12º Colóquio de Psicologia e Educação sendo especialmente direccionado para investigadores, professores, educadores de infância e, técnicos da área da psicologia e/ou da educação recebeu uma apreciável quantidade de contributos científicos ou de reflexões sobre as práticas e questões que abarcaram múltiplos campos e temáticas, de acordo com o Programa, o que permitiu construir um conjunto muito rico e significativo de trabalhos científicos que, em diversos formatos, foram apresentados a que se juntou um conjunto de conferências cuja qualidade merece registo.

Finalmente, com este livro de actas pretende-se potenciar a divulgação das conferências, trabalhos e reflexões apresentados no 12º Colóquio de Psicologia e Educação, cuja qualidade e pertinência assim o exige.

A Comissão Organizadora

ACESSO AO PRINCÍPIO ALFABÉTICO NO PRÉ-ESCOLAR: EFEITOS DE DOIS PROGRAMAS DE ESCRITA INVENTADA NA FONETIZAÇÃO DA ESCRITA

Inês de Vasconcelos Horta, Instituto Superior de Educação e Ciências, ivhorta@isec.universitas.pt
Margarida Alves Martins, ISPA – Instituto Universitário / UIPCDE, mmartins@ispa.pt

Resumo: Este estudo pretende compreender os efeitos de dois programas de escrita inventada no desenvolvimento das escritas inventadas, concretamente até à sua fonetização, e pretende compreender as correlações entre consciência fonológica e conhecimento das letras e os procedimentos de fonetização. Os 56 participantes foram divididos em dois grupos experimentais e um grupo de controlo. Nos pré e pós-testes as escritas das crianças foram avaliadas através de pseudopalavras que continham as fricativas e as oclusivas trabalhadas durante os programas, tal como outros fonemas não trabalhados, todos em posição inicial e final. Entre os dois momentos, G1 trabalhou as correspondências grafo-fonológicas das fricativas e G2 das oclusivas. Os resultados mostram que os participantes de ambos os grupos experimentais progrediram mais do que os do grupo de controlo, sem diferenças significativas entre os grupos experimentais. Nestes grupos, os participantes fonetizaram correctamente os fonemas trabalhados e não trabalhados em posição inicial e final. Em G1 verificaram-se diferenças significativas, com melhores resultados na fonetização das fricativas em posição inicial do que em posição final. Os resultados indicaram também a existência de uma correlação significativa entre o número de letras conhecidas no pré-teste e o número de fonetizações no pós-teste. Já para a consciência fonológica, não se encontrou uma correlação significativa com o número de fonetizações no pós-teste.

Introdução

A compreensão funcional do princípio alfabético, tal como defende Adams (1990), depende integralmente da associação entre conhecimento das letras e consciência explícita dos fonemas e é facilitada pelas experiências de escrita das crianças (Treiman, 1998). A importância das actividades de escrita inventada no pré-escolar como promotoras da compreensão do princípio alfabético foi demonstrada por diversos estudos, nomeadamente, nos seus benefícios para o desenvolvimento da consciência fonémica (Kamii & Manning, 2002) e também, no caso da língua portuguesa, no desenvolvimento da consciência fonológica e das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita (Alves Martins & Silva, 2006; Silva & Alves Martins, 2002). Nestas actividades, as crianças guiam a sua escrita fazendo uso dos conhecimentos que têm dos nomes das letras (Adams, Treiman & Pressley,

1998; Alves Martins & Silva, 2001; Ehri, 1997; Treiman, 1994, 1998, 2006). Salienta-se, porém, que a aprendizagem do conhecimento das correspondências grafo-fonológicas é influenciada pelas características específicas da estrutura fonológica de uma língua e pelo modo como essas características se reflectem na escrita (Tolchinsky, 2004).

Relativamente às características da língua portuguesa, Martins, Silva e Pereira (2010) analisaram o efeito que as propriedades articulatórias dos fonemas iniciais de uma palavra têm na utilização de letras com valor sonoro convencional - fonetização da escrita -, por parte de crianças em idade pré-escolar. Os resultados demonstraram que é mais fácil adquirir a fonetização das fricativas do que das oclusivas, o que é consistente com os resultados apresentados no estudo de Byrne e Fielding-Barnsley (1991). Estes autores verificaram que o ensino da identidade do fonema é mais fácil para as fricativas do que para as oclusivas. No mesmo sentido, McBride-Chang (1995) refere que as fricativas são mais fáceis de identificar em pseudopalavras do que as oclusivas. A facilidade de identificação das fricativas relativamente às oclusivas pode ser explicada uma vez que as fricativas são consideradas mais fáceis de pronunciar isoladamente, tendo menor interferência do som vocálico e com representações acústicas mais constantes. No entanto, Treiman, Broderick, Tincoff e Rodriguez (1998) verificaram que em tarefas de reconhecimento do fonema inicial, as crianças tiveram melhor desempenho com as oclusivas do que com as fricativas. Desta forma, não serão as propriedades dos fonemas por si só, na língua inglesa, que influenciam de forma consistente a capacidade em estabelecer relações grafo-fonológicas, mas sim o facto de o fonema estar no nome da letra e, assim sendo, a posição que ele ocupa no nome dessa letra (Treiman, 2006). Independentemente das características dos fonemas, Byrne (1998) salienta a robustez do princípio alfabético relativamente à aquisição de novas letras. Para este autor, uma vez consolidado o conceito de identidade do fonema, as crianças serão capazes de transferir os seus conhecimentos das relações grafo-fonológicas para além das que lhes foram

explicitamente ensinadas. Esta capacidade foi igualmente verificada para a língua Portuguesa (Silva, Almeida & Alves Martins, 2010).

Pode-se concluir, assim, que o conhecimento de um sistema alfabético e do seu funcionamento implica conhecer os nomes das letras e as suas correspondências grafo-fonológicas e saber como agrupar as letras em unidades funcionais que simbolizam os fonemas. Esta actividade implica, por sua vez, um elevado nível de consciência fonológica, pelo que "a transição para o princípio alfabético é gradual e está relacionada com a experiência de leitura e de escrita das crianças" (Tolchinsky, 2004, p. 25).

Os estudos referidos salientam a importância das actividades de escrita inventada na compreensão do princípio alfabético, através do desenvolvimento de programas que promovem o desenvolvimento da consciência fonémica e das escritas inventadas das crianças, até à sua fonetização. No entanto, as variáveis relacionadas com este processo de desenvolvimento não foram analisadas. Apesar de terem sido avaliadas no início dos programas variáveis como a idade, o nível intelectual, a consciência fonológica e o conhecimento das letras dos participantes, a sua relação com os resultados no pós-teste não foi considerada. Também a capacidade para generalizar os procedimentos de fonetização a um número maior de consoantes e a fonemas em posição final nunca foi analisada.

Neste sentido, o presente estudo tem como objectivos compreender os efeitos de dois programas de escrita inventada no desenvolvimento das escritas inventadas das crianças. Mais concretamente, este estudo pretende: a) comparar o número de fonetizações entre crianças que participaram num programa de escrita inventada com fricativas e crianças que participaram num programa de escrita inventada com oclusivas; b) verificar se as crianças de cada grupo são capazes de generalizar os procedimentos de fonetização a correspondências grafo-fonológicas não trabalhadas; c) comparar se aplicam de forma equivalente os procedimentos

de fonetização às consoantes iniciais e finais; d) compreender as relações entre consciência fonológica, conhecimento das letras e os procedimentos de fonetização.

Método

Estabeleceram-se dois grupos experimentais e um grupo de controlo. Entre os pré- e pós-testes, as crianças do grupo experimental 1 participaram num programa de escrita inventada que trabalhou consoantes fricativas e as crianças do grupo experimental 2 num programa de escrita inventada que trabalhou consoantes oclusivas. O desenho dos programas permite conduzir as crianças a usar letras convencionais na codificação das consoantes iniciais de cada palavra. As crianças do grupo de controlo envolveram-se em exercícios de categorização de figuras geométricas. Os programas dos grupos experimentais e do grupo de controlo tiveram início uma semana depois da realização do pré-teste e duraram 4 semanas. O pós-teste teve lugar uma semana após a conclusão dos programas, sendo igual ao pré-teste.

Participantes

Os 56 participantes (31 do sexo feminino e 25 do sexo masculino), encontravam-se num nível conceptual pré-silábico. Estas crianças foram seleccionadas de um total de 118 crianças que frequentavam 6 salas de pré-escolar em 3 escolas privadas da Grande Lisboa. A sua média de idades era de 65.59 meses, com um desvio-padrão de 4.03 meses; a idade mínima destas crianças era de 59 meses e a máxima de 75 meses. Nenhum dos participantes tinha recebido treino formal em leitura e escrita. As únicas actividades regulares relacionadas com a linguagem escrita eram a leitura de histórias, ensino do nome das letras, ou actividades em que as crianças têm que escrever o nome próprio (e.g. desenhos, pinturas).

A distribuição dos participantes foi feita pelos três grupos: grupo experimental 1 (N = 19); grupo experimental 2 (N = 19) e grupo de controlo (N = 18). Os resultados da ANOVA

não revelaram diferenças significativas entre os grupos no que respeita às variáveis idade, nível intelectual, consciência fonológica e conhecimento das letras.

Instrumentos e Procedimentos

Para seleccionar as crianças pré-silábicas, foi pedido às 118 crianças que frequentavam as três escolas que escrevessem o seu nome e seis palavras. Depois de escreverem cada palavra, era pedido a cada criança que as lesse. Também lhes era perguntado porque tinham usado aquelas letras e não outras. As respostas das crianças foram categorizadas de acordo com Ferreiro (1988) e Alves Martins e Silva (2006) em escritas pré-silábicas, silábicas sem fonetização, silábicas com fonetização e silábico-alfabéticas/alfabéticas.

É esperado que crianças pré-silábicas se baseiem em critérios não linguísticos, justificando a sua escrita sem estabelecer uma relação com a linguagem oral. Por outro lado, as crianças que já não se encontram no período pré-silábico baseiam as suas escritas em critérios linguísticos – número de sílabas ou uso de letras pertinentes – e justificam a sua escolha estabelecendo uma relação entre a oralidade e a escrita. Foram assim seleccionadas 56 crianças que revelaram uma escrita pré-silábica.

Procedeu-se à avaliação do nível de inteligência através da versão colorida das Matrizes Progressivas de Raven (Raven, Court & Raven, 2001) e à avaliação da consciência fonológica, através de dois subtestes da Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002): um teste de classificação da sílaba inicial e um teste de classificação do fonema inicial. Procedeu-se ainda à avaliação do nome das letras, tendo-se mostrado 23 cartões com cada letra do nosso alfabeto, em letra de imprensa maiúscula, que as crianças deviam nomear.

Para a avaliação das escritas inventadas dos participantes nos pré- e pós testes foi pedido a cada criança que escrevesse 50 pseudopalavras dissilábicas com uma estrutura CVCV – uma vez que esta é a estrutura mais frequente na língua portuguesa (Vigário, Martins

& Frota, 2006). As pseudopalavras eram compostas pelas fricativas surdas [f] e [s] e pelas oclusivas surdas [p] e [t], que foram trabalhadas nos programas. Como também se pretendia verificar a capacidade das crianças em generalizar os procedimentos de fonetização para correspondências grafo-fonológicas não trabalhadas nos programas, as pseudopalavras eram ainda compostas pelos correspondentes, quanto ao modo de articulação, fonemas fricativos sonoros [v] e [z] e fonemas oclusivos sonoros [b] e [d] e pelos fonemas surdos [ʃ] e [k]. Estes fonemas aparecem no início da sílaba inicial e da sílaba final, uma vez que se pretendia também comparar se as crianças conseguem aplicar de forma equivalente os procedimentos de fonetização às consoantes na sílaba inicial e na sílaba final.

O uso de pseudopalavras deveu-se ao facto de não existirem palavras na língua portuguesa que permitissem a manipulação destas variáveis linguísticas.

Os fonemas fricativos e oclusivos foram combinados com vogais surdas, como se exemplifica: fasse [‘fɑsə], sefe [‘sefə], pite [‘pitə], tope [‘topə], bude [‘budə], caxe [‘kɑʃə], dabe [‘dɑbə], veze [‘vezə], xique [‘ʃikə], zive [‘zivə].

No pós-teste, as escritas das crianças foram avaliadas através das mesmas pseudopalavras e com o mesmo procedimento.

Todas as correspondências grafo-fonológicas possíveis dos fonemas em posição inicial e final foram consideradas e contabilizadas como fonetizações.

Relativamente aos programas de escrita inventada, inspirados nos programas feitos por Silva e Alves Martins (2002), foram organizados em quatro sessões individuais, realizadas uma vez por semana, e foram desenhados para conduzir as crianças a usar letras convencionais na codificação das consoantes iniciais de cada palavra. Cada sessão durou cerca de quinze minutos.

O grupo experimental 1 (G1) trabalhou as correspondências grafo-fonológicas das fricativas surdas ([f] and [s]) e o grupo experimental 2 (G2), as correspondências grafo-fonológicas das oclusivas surdas ([p] and [t]). Em cada sessão a criança era convidada a escrever 12 palavras diferentes começadas pelo fonema que se pretendia trabalhar.

Na primeira sessão trabalhou-se o fonema [f] para o grupo experimental 1 e [p] para o grupo experimental 2. Na segunda sessão foram trabalhados o fonema [s] para o grupo experimental 1 e [t] para o grupo experimental 2. Pretendia-se, assim, estabilizar a noção de cada um dos fonemas. Nas sessões 3 e 4 foram trabalhados ambos os fonemas, havendo seis palavras começadas por cada um deles: [f] e [s] para G1; [p] e [t] para G2. Uma vez que a correspondência do som da sílaba com o nome das letras facilita a fonetização, foram introduzidas no início das duas primeiras sessões quatro palavras consideradas facilitadoras, começadas com o nome ou som da letra correspondente ao fonema trabalhado (e.g. feno [‘fenu]; pena [‘penɑ]; seda [‘sedɑ]; tema [‘temɑ]). Nas restantes palavras, a vogal era diferente (e.g. fama [‘fɑmɑ]; sino [‘sinu]; poço [‘posu]; tubo [‘tubu]) para evitar um efeito de repetição.

A lógica de construção dos programas foi a mesma para os dois grupos. Depois de escrever cada palavra, era pedido à criança que mostrasse com o dedo e que lesse em voz alta a palavra escrita. Posteriormente, era mostrada à criança a mesma palavra escrita por uma outra criança da mesma idade, de uma forma mais evoluída. A escrita de confrontação das sessões 1 e 2 era uma escrita silábica com fonetização; a escrita de confrontação das sessões 3 e 4 era alfabética. Seguidamente, era pedido à criança que nomeasse as letras usadas na escrita de confrontação e que as comparasse com as letras usadas por si. Finalmente, era pedido à criança que avaliasse qual era a melhor forma de escrever, justificando a sua escolha. Desta forma, pretendia-se levar as crianças a reflectir sobre a escrita das diferentes palavras,

concretamente, sobre os seus sons, sobre as letras que as compõem e a sobre relação entre ambos.

Os participantes do grupo de controlo envolveram em actividades de classificação de figuras geométricas, em 4 sessões individuais conduzidas pelo experimentador, com duração semelhante à das sessões dos programas, uma vez por semana.

Resultados

No pré-teste não se verificaram fonetizações; as crianças usavam letras convencionais e, em alguns casos, pseudoletras, para escreverem as pseudopalavras apresentadas. Na sua maioria, as crianças escreviam um conjunto de letras arbitrárias, ou do seu nome, combinadas de diferentes maneiras de pseudopalavra para pseudopalavra.

No pós-teste, 25 crianças passaram a fonetizar a sua escrita, mobilizando letras convencionais para representar as consoantes – 12 crianças do grupo experimental 1, 12 crianças do grupo experimental 2 e 1 criança do grupo de controlo.

A Figura 1 apresenta um exemplo da evolução verificada

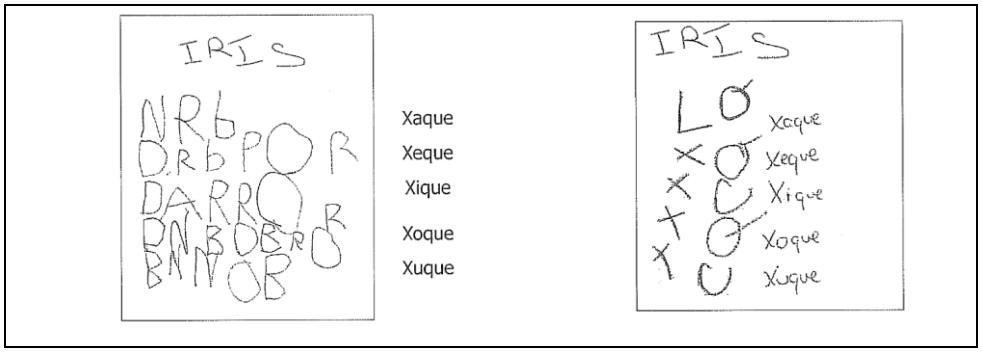


Figura 1 – Exemplo de escrita pré-silábica no pré-teste e de escrita silábica com fonetização no pós-teste.

Como se pode observar, esta participante no pré-teste não mobilizou nenhuma letra convencional para representar as consoantes nas pseudopalavras. No pós-teste, usou correctamente a consoante *x* para representar o fonema inicial e usou correctamente a consoante *q* para representar o fonema final em 2 pseudopalavras.

A Tabela 1 apresenta os valores das médias e dos desvios-padrão das fonetizações no pós-teste dos três grupos.

Tabela 1 - *Médias e desvios-padrão das fonetizações no pós-teste dos três grupos*

	M	*Dp*
G0	0.50	1.47
G1	17.58	26.13
G2	16.53	20.49

G0 – Grupo de controlo G1 – Grupo experimental 1 (fricativas surdas) G2 – Grupo experimental 2 (oclusivas surdas)

Para comparar as fonetizações totais no pós-teste entre os três grupos, uma vez que não se verificou homogeneidade de variância entre os grupos, utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis, com os grupos como variável independente e as fonetizações totais das consoantes como variável dependente. Os resultados indicam haver diferenças significativas entre os três grupos, $H = 12.84$, $p < 0.01$. Da comparação das fonetizações entre cada dois grupos, os resultados indicam haver diferenças significativas entre o grupo de controlo e o grupo que trabalhou fricativas, $p < 0.01$ e diferenças significativas entre o grupo de controlo e o grupo que trabalhou oclusivas, $p < 0.001$.

Estes resultados revelam que as crianças de ambos os grupos experimentais foram capazes de fonetizar a sua escrita após os programas de escrita inventada, o mesmo não acontecendo com as crianças do grupo de controlo. Por outro lado, os resultados entre o grupo que trabalhou as fricativas e o grupo que trabalhou as oclusivas não revelaram diferenças significativas, pelo que os programas de intervenção foram igualmente eficazes.

Passando à análise da capacidade de generalizar os procedimentos de fonetização a correspondências grafo-fonológicas não trabalhadas, foram comparadas as diferenças para os dois grupos experimentais através de dois testes t para amostras emparelhadas. Assim, para o grupo experimental 1 (G1), que trabalhou as fricativas, foram comparadas as diferenças entre as fonetizações das fricativas trabalhadas ([f] e [s]) e das fricativas não trabalhadas ([v], [x],

[z]) e as diferenças entre as fonetizações das fricativas trabalhadas e as fonetizações das oclusivas não trabalhadas ([b], [d], [k], [p], [t]).

A Tabela 2 indica os valores das médias e dos desvios-padrão das fonetizações das fricativas trabalhadas e dos fonemas não trabalhados pelo grupo experimental 1.

Tabela 2 - *Médias e desvios-padrão das fonetizações das fricativas trabalhadas no programa de escrita inventada e dos fonemas não trabalhados (G1)*

	M	*Dp*
Fr_trab	2.05	2.89
Fr_ntrab	1.88	2.82
Fr_trab	2.05	2.89
Ocl_ntrab	1.64	2.57

Fr_trab – fricativas trabalhadas no programa de escrita inventada (*f* e *s*)
Fr_ntrab – fricativas não trabalhadas no programa de escrita inventada (*v*, *x*, *z*)
Ocl_ ntrab – oclusivas não trabalhadas por G1 (*b*, *d*, *k*, *p*, *t*)

Os resultados dos testes t indicam que não existem diferenças significativas entre as fonetizações das fricativas trabalhadas e não trabalhadas, tal como não se verificaram diferenças significativas entre as fonetizações das fricativas trabalhadas e as das oclusivas. Desta forma, as crianças de G1 foram capazes de generalizar os procedimentos de fonetização para outros fonemas não trabalhados, tanto fricativas como oclusivas.

Para o grupo experimental 2 (G2), que trabalhou as oclusivas, foram também conduzidos dois testes t para amostras emparelhadas para analisar as diferenças entre as fonetizações das oclusivas trabalhadas ([p], [t]) e das oclusivas não trabalhadas ([b], [d], [k]) e para analisar as diferenças entre as fonetizações das oclusivas trabalhadas e das fricativas não trabalhadas ([f], [s], [v], [x], [z]).

A Tabela 3 apresenta as médias e desvios-padrão das fonetizações das oclusivas trabalhadas durante o programa de intervenção e das oclusivas não trabalhadas por G2.

Os resultados dos testes t revelaram não existirem diferenças significativas entre as fonetizações das oclusivas trabalhadas e não trabalhadas, nem diferenças significativas entre as fonetizações das oclusivas trabalhadas e das fricativas. Estes resultados demonstram que as

crianças que trabalharam as oclusivas foram capazes de generalizar os procedimentos de fonetização para outras oclusivas e para fricativas.

Tabela 3 - *Médias e desvios-padrão das fonetizações das oclusivas trabalhadas no programa de escrita inventada e dos fonemas não trabalhados (G2)*

	M	*Dp*
Ocl_trab	2.00	2.42
Ocl_ntrab	1.44	1.98
Ocl_trab	2.00	2.42
Fr_ntrab	1.60	2.08

Ocl_trab – oclusivas trabalhadas no programa de escrita inventada (*p*, *t*)
Ocl_ntrab – oclusivas trabalhadas no programa de escrita inventada (*b*, *d*, *k*)
Fr_ntrab – fricativas não trabalhadas por G2 (*f*, *s*, *v*, *x*, *z*)

Este estudo pretende ainda comparar se os participantes aplicam de forma equivalente os procedimentos de fonetização às consoantes iniciais e finais, tendo sido usados dois testes t para amostras emparelhadas. Os valores das médias e dos desvios-padrão das fonetizações dos fonemas trabalhados em posição inicial e em posição final no pós-teste, para os grupos experimentais 1 e 2 são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4- *Médias e desvios-padrão das fonetizações das consoantes trabalhadas em posição inicial e em posição final nas pseudopalavras para G1e G2*

	M	*Dp*
Grupo1		
Fr_Inicial	1.63	2.01
Fr_Final	0.42	1.20
Ggrupo2		
Ocl_Inicial	1.45	1.80
Ocl_Final	0.63	1.26

Fr_inicial- fonetizações das fricativas trabalhadas (*f* e *s*) em posição inicial
Fr_ final – fonetizações das fricativas trabalhadas (*f* e *s*) em posição final
Ocl_inicial – fonetizações das oclusivas trabalhadas (*p*, *t*) em posição inicial
Ocl_ final – fonetizações das oclusivas trabalhadas (*p*, *t*) em posição final

Os resultados do teste t revelaram a existência de diferenças significativas no grupo que trabalhou as fricativas relativamente às fonetizações totais dos fonemas [f] e [s] em posição inicial e em posição final no pós-teste, t (19) = 3.24, p <0.01. Estes resultados indicam que, apesar de as crianças terem sido capazes de fonetizar a consoante em posição final nas pseudopalavras, essa capacidade foi significativamente superior na fonetização das fricativas em posição inicial. No que respeita ao grupo experimental 2, os resultados do teste t indicam

que não existem diferenças significativas nas fonetizações totais dos fonemas [p] e [t] em posição inicial e em posição final. Assim, as crianças do grupo experimental 2 foram igualmente capazes de fonetizar os fonemas trabalhados [p] e [t] em posição inicial e final.

Por fim, este estudo pretende compreender a correlação entre consciência fonológica e conhecimento das letras e os procedimentos de fonetização.

Uma vez que as variáveis não apresentavam uma distribuição normal, foi usado o teste de correlação de Spearman. Os resultados indicam que o número de fonetizações no pós-teste não apresenta correlações significativas com a consciência fonológica mas com o conhecimento das letras ($\rho = 0.62$, $p < 0.001$).

Discussão

Tendo como primeiro objectivo deste estudo compreender os efeitos de dois programas de escrita inventada no desenvolvimento da escrita de crianças em idade pré-escolar, os resultados apresentados sustentam a eficácia dos programas, uma vez que as crianças de ambos os grupos experimentais evoluíram desde um nível pré-silábico, em que não havia uma tentativa de fazer corresponder a linguagem oral à linguagem escrita, até um nível de análise e compreensão que permitiu a fonetização da escrita.

Comparou-se, de seguida, o número de fonetizações entre crianças que participaram num programa de escrita inventada em que se trabalharam as fricativas e outro, em que se trabalharam as oclusivas. Os resultados indicaram não haver diferenças significativas entre os grupos experimentais. Este resultado vai ao encontro da afirmação de que "as propriedades dos fonemas por si só – quer seja uma consoante ou uma vogal, uma consoante obstruente ou uma consoante sonora, uma oclusiva ou um fonema que se pode pronunciar sozinho – não

parecem ter uma influência consistente na capacidade das crianças em relacionar o fonema à sua escrita." (Treiman, Broderick, Tincoff & Rodriguez, 1998, p. 1532).

Pretendia-se também compreender a influência das fricativas e das oclusivas na capacidade para generalizar os procedimentos de fonetização a outros fonemas não trabalhados. Os resultados revelaram que as crianças de ambos os grupos experimentais foram capazes de estender os procedimentos de fonetização a correspondências grafo-fonológicas que não tinham sido trabalhadas. Assim, os resultados deste estudo reforçam que, relativamente à generalização das fonetizações, as propriedades fonéticas parecem também não ter influência, pois, "uma vez adquirido o princípio da identidade dos fonemas para alguns fonemas, ele espalhar-se-á sem ajuda para outros sons" (Byrne e Fielding-Barnsley, 1991, p. 453). Com efeito, Treiman, et al. (1998) referem que apesar de inicialmente as fricativas parecerem facilitar a aquisição do conceito de identidade do fonema, depois de as crianças terem alguma compreensão deste conceito, a diferença para as oclusivas desaparece.

Relativamente à capacidade de aplicar de forma equivalente os procedimentos de fonetização às consoantes iniciais e finais, os resultados indicam que, apesar de os participantes terem utilizado letras pertinentes para codificar os fonemas em posição final, fonetizaram melhor estes fonemas em posição inicial. Estes resultados são consistentes com os estudos de Byrne e Fielding-Barsnley (1991) e de Treiman (1994; 1998). No entanto, apesar de no grupo experimental que trabalhou as fricativas se terem verificado diferenças significativas, o mesmo não aconteceu no grupo experimental que trabalhou as oclusivas. As diferenças entre os grupos experimentais podem estar relacionadas com as diferenças nos nomes das letras. De facto, as fricativas trabalhadas têm uma estrutura VC no seu nome – [ˈɛfɨ] e [ˈɛsɨ], enquanto as oclusivas trabalhadas têm uma estrutura CV – [ˈpe] e [ˈte]. Ou seja, os fonemas oclusivos surgem no início do nome da letra, facilitando a correspondência da letra com o seu som (McBride-Chang, 1995; Treiman, et al, 1998).

Por fim, e uma vez que consciência fonológica e conhecimento das letras são factores determinantes na compreensão do princípio alfabético, pretendeu-se compreender as relações entre estes dois aspectos e os procedimentos de fonetização, esperando-se que pudessem estar correlacionados. No entanto, os resultados deste estudo indicaram que apenas o conhecimento do nome das letras tem uma correlação significativa com as fonetizações no pós-teste.

Os resultados do presente estudo, salientam assim a importância do desenvolvimento de actividades de escrita em idade pré-escolar, como forma de promover a compreensão do princípio alfabético. Em estudos futuros seria interessante proceder a uma análise qualitativa das sessões, nomeadamente das interacções entre participantes e experimentador, na medida que poderia explicar os processos subjacentes à evolução conceptual que conduz a escritas fonetizadas. Por outro lado, seria também relevante compreender se um aumento das sessões do programa em que os participantes tivessem mais tempo para reflectir nas suas escritas, conduziria a melhores resultados.

Referências

Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print.* Cambridge: MIT Press.

Adams, M.J., Treiman, R. & Pressley, M. (1998). Reading, writing and literacy. In, W. Damon, I. Siegel & K. Renninger (Coords.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 4, pp. 275-355. New York: John Wiley & Sons.

Alves Martins, M., & Silva, C. (2001). Letter names, phonological awareness and the phonetization of writing. *European Journal of Psychology of Education, Vol. 16*(4), 605-617.

Alves Martins, M., & Silva, A.C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction, 16*, 41-56.

Byrne, B. (1998). *The foundations of literacy*. Hove, UK: Psychology Press.

Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology, 83* (4), 451-455.

Ehri, L. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In, C. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell – Research, theory and practice across languages* (pp. 237-269). New Jersey: LEA.

Ferreiro, E. (1988). L´écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production des notations chez le jeune enfant* (pp.18-69). Paris: Presses Universitaires de France.

Kamii, C., & Manning, M. (2002). Phonemic awareness and beginning reading and writing. *Journal of Research in Childhood Education, 17*(1), 38-46.

Martins, M., Silva, A.C. & Pereira, M.M. (2010). The impact of the articulatory properties of phonemes on the evolution of preschool children's writing. *Applied Psycholinguistics, Vol. 31* (4), 693-709.

McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology, 87*, 179-192.

Raven, J., Raven, J.C. & Court, J.H. (1998). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scale. Section I. General overview.* Oxford: Oxford Psychologists Press.

Silva, A.C. (2002). *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa: ISPA.

Silva, C., Almeida, T., & Alves Martins, M. (2010). Letter names and sounds: their implications for the phonetization process. *Reading and Writing: Interdisciplinary Journal, 23*, 147-172.

Silva, C. & Alves Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of presyllabic children. *Reading Research Quarterly, 37* (4), 466-483.

Tolchinsky, L. (2004). Childhood Conceptions of Literacy. In, T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's Literacy* (pp. 11-29). Kluwer Academic Publishers.

Treiman, R. (1994). Use of consonant letters names in beginning spelling. *Developmental Psychology, 30* (4), 567-580.

Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning to reading instruction. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289-313). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Treiman, R. (2006). Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. In, R.M. Joshi & P.G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy*, pp. 581-599. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Treiman, R., Broderick, V., Tincoff, R. & Rodriguez, K. (1998). Children's phonological awareness: Confusions between phonemes that differ only in voicing. *Journal of Experimental Child Psychology, 68*, 3-21.

Vigário, M., Martins, F. & Frota, S. (2006). Frequências no Português: a ferramenta *FreP*. In I. Duarte & I. Leiria (Orgs.) *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 897-908.

ANÁLISE QUALITATIVA DOS EFEITOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO DE ESCRITA INVENTADA NA EVOLUÇÃO DA ESCRITA DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR[1]

Liliana Salvador, ISPA-IU, lsalvador@ispa.pt
Ana Albuquerque, ISPA-IU, aalbuquerque@ispa.pt
Margarida Alves Martins, ISPA-IU, mmartins@ispa.pt

Resumo: Recentes investigações têm estudado o desenvolvimento da linguagem escrita e a evolução da escrita inventada. Em idade pré-escolar, as crianças refletem ativamente sobre a escrita, desenvolvendo competências de literacia importantes como o conhecimento das letras e a consciência fonológica. Diversos estudos sobre programas de intervenção de escrita demonstraram que a promoção de escritas inventadas contribui para a evolução da escrita de crianças antes da aprendizagem formal. O objetivo principal deste estudo é analisar a forma como são trabalhados estes programas. Pretende-se analisar os percursos individuais de escrita das crianças ao longo das sessões de intervenção. Este estudo enquadra-se numa investigação experimental mais vasta realizada com 108 crianças, com o intuito de explorar o impacto de um programa de intervenção de escrita na evolução das escritas inventadas em idade pré-escolar. O trabalho aqui apresentado consiste numa análise qualitativa e pormenorizada da evolução da escrita de 12 crianças ao longo da intervenção. Foram exploradas a qualidade das escritas, os progressos de fonetização e os percursos individuais. A partir da análise das produções escritas constatou-se que a evolução da escrita não é linear: existe heterogeneidade e irregularidade nos percursos individuais e nas escritas. Observou-se que pontos de partida semelhantes não conduzem necessariamente a pontos de chegada idênticos e que o ritmo de aprendizagem é variável. Verificou-se que a evolução pode ser mais regular ou menos consistente e que as estratégias a que as crianças recorrem são também diferentes, podendo centrar-se mais nas vogais ou nas consoantes.

Introdução

A entrada no mundo da escrita é um acontecimento anterior ao contacto com o seu ensino formal na medida em que, desde cedo, as crianças manifestam vontade de explorar e conhecer a linguagem escrita partindo de conhecimentos já adquiridos, refletindo e colocando hipóteses. Partindo deste pressuposto, Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro (1988) desenvolveram uma teoria psicogenética da linguagem escrita, inspirada em princípios piagetianos, segundo a qual a criança tem um papel eminentemente ativo no seu próprio processo de desenvolvimento o que lhe permite construir progressivamente conhecimento à medida que reestrutura os seus esquemas conceptuais a partir de conflitos cognitivos.

[1] Este trabalho foi financiado pela FCT - PTDC/PSI-EDD/110262/2009

Segundo estas autoras é possível identificar cinco fases neste percurso: na primeira, as crianças reproduzem diferentes formas gráficas associando-as às letras da escrita, embora tenham ainda dificuldade em indiferenciar o texto do desenho; na segunda, há já uma diferenciação mais clara entre formas icónicas e não-icónicas recorrendo ao uso de diferentes letras para representar palavras diferentes (escrita pré-silábica); na terceira, as crianças começam a compreender a relação entre linguagem oral e linguagem escrita e produzem escritas silábicas, escrevendo uma letra por cada sílaba (escrita silábica); na quarta, as crianças atribuem corretamente a cada sílaba oral uma letra (escrita silábico-alfabética); na quinta e última fase, emerge a capacidade de análise dos fonemas e correspondência adequada dos grafemas (escrita alfabética).

Tendo em conta estes trabalhos que foram realizados para o castelhano, foram realizados estudos em diferentes línguas como o inglês (e.g.,Sulzby, 1985), francês (e.g.,Besse, 1996), hebraico (e.g.,Tolchinsky & Levin, 1987), italiano (e.g.,Pontecorvo & Orsolini, 1996) e português (e.g., Alves Martins, 1994) que sublinham a existência de heterogeneidade nas escritas das crianças concluindo que as diferentes fases a que Ferreiro e Teberosky fazem referência não são estanques (Tolchinsky, 2006), dependendo, muitas vezes, da natureza do material linguístico e das características das palavras utilizadas.

Neste sentido, as escritas parecem ser influenciadas, entre outras variáveis, pela capacidade das crianças em detetar o som das letras na pronúncia das palavras (Treiman, 1993). As propriedades articulatórias dos fonemas possuem, também, um papel determinante na qualidade das escritas infantis, na medida em que alguns fonemas são mais facilmente isoláveis no fluxo do discurso do que outros. Em diversas línguas, como é o caso do português, os sons detetados correspondem com frequência às vogais, cujos nomes se destacam na pronúncia das palavras o que se reflete na mobilização mais comum dessas letras (Cardoso-Martins & Batista, 2005). De acordo com Liberman e col. (1974) e Treiman (1998),

as crianças tomam mais facilmente consciência das vogais do que das consoantes e identificam com maior facilidade consoantes fricativas do que oclusivas. Alves Martins e Silva (2006b) verificaram, por sua vez, que as crianças em idade pré-escolar têm uma maior capacidade para isolar a primeira consoante quando se trata de uma palavra curta em comparação com palavras maiores.

Diversos autores sustentam que a escrita inventada se constitui como uma atividade privilegiada de acesso ao princípio alfabético promovendo a compreensão das relações entre a oralidade e a escrita e contribuindo desse modo para o estabelecimento de correspondências grafo-fonológicas adequadas (Adams, 1998; Treiman, 1998). Neste sentido, têm vindo a ser criados, para o português, programas de intervenção de escrita inventada com o objetivo de promover o desenvolvimento da linguagem escrita de crianças em idade pré-escolar (Alves Martins & Silva, 2006a, b; Silva & Alves Martins, 2002). Estes programas partem das escritas inventadas das próprias crianças, sendo criadas situações de conflito cognitivo para promover a reflexão sobre as relações entre a oralidade e a escrita, atuando na sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978).

Os programas de intervenção de escrita inventada têm-se revelado bastante eficazes não só na evolução das escritas das crianças como no desenvolvimento da sua consciência fonológica (Silva & Alves Martins, 2002). No entanto, são ainda escassos os estudos que analisam qualitativamente os resultados destes programas. Neste estudo procuramos analisar a diversidade de percursos do pré para o pós-teste de crianças em idade pré-escolar que passaram por um programa de escrita inventada.

Método

O estudo apresentado é um estudo qualitativo, inserido num estudo experimental mais vasto que explora as relações entre um programa de escrita inventada e o seu impacto na

escrita e leitura de crianças em idade pré-escolar, tendo sido realizado um pré-teste e um pós-teste de escrita inventada e onde foram constituídos dois grupos, experimental e de controlo, sendo o grupo experimental sujeito a um programa de escrita inventada.

Participantes

Os participantes consistem em 12 crianças em idade pré-escolar, de um universo de 108 crianças, provenientes de quatro jardins-de-infância situados na região de Lisboa. A escolha destas crianças, que foram sujeitas a um programa de escrita inventada e pertenciam, por isso, ao grupo experimental, está relacionada com as suas características que representam a diversidade e heterogeneidade encontradas ao nível das produções escritas, percursos e evolução. Nenhuma das crianças sabia escrever e as atividades de jardim-de-infância não incluíam atividades de escrita inventada. Todas as crianças estavam familiarizadas com as vogais A, I, O e com as consoantes oclusivas B, D, P, T e as fricativas F, V.

Instrumentos e Procedimentos

Avaliação da escrita inventada no pré-teste e pós-teste

Pediu-se a cada uma das crianças que escrevesse, como soubesse, 20 palavras que lhes foram ditadas, em dois momentos diferentes (10 palavras em cada momento).

Programa de intervenção de escrita inventada

O programa foi desenvolvido individualmente com cada uma das crianças durante 10 sessões de 15 minutos cada, duas sessões por semana. Num primeiro momento, foi dada prioridade ao desenvolvimento da capacidade das crianças em codificar corretamente as consoantes iniciais e, posteriormente, na codificação dos fonemas seguintes. Em cada sessão, era pedido às crianças que escrevessem como soubessem cada uma das palavras ditadas e que lessem o que haviam escrito, mostrando-se-lhes para cada palavra um cartão com a escrita alfabética de uma criança hipotética da mesma idade. A criança deveria optar por uma das

versões que melhor representaria a palavra tentando justificar as razões subjacentes a essa escolha. O objetivo desta estratégia era o de levar a criança a refletir sobre o modo como escreveu, por confrontação da sua escrita com a escrita da criança hipotética potenciando nessa medida a ocorrência de conflito cognitivo. Foram utilizadas oito a seis palavras por sessão, compostas pelas oclusivas P, B, T, D e pelas vogais A, I, O tendo-se recorrido nas primeiras sessões ao uso de palavras facilitadoras, isto é, palavras em que o nome da letra coincide com a sílaba inicial.

Resultados

Heterogeneidade das produções escritas

A partir dos resultados obtidos observou-se que as crianças nem sempre escrevem de forma homogénea, recorrendo a diferentes estratégias, que implicam centrar-se em diversos critérios como sejam o uso exclusivo de consoantes, o uso exclusivo de vogais ou ambos para representar as palavras, como é possível verificar a partir das escritas da Constança e do Joaquim apresentadas na Figura 1.

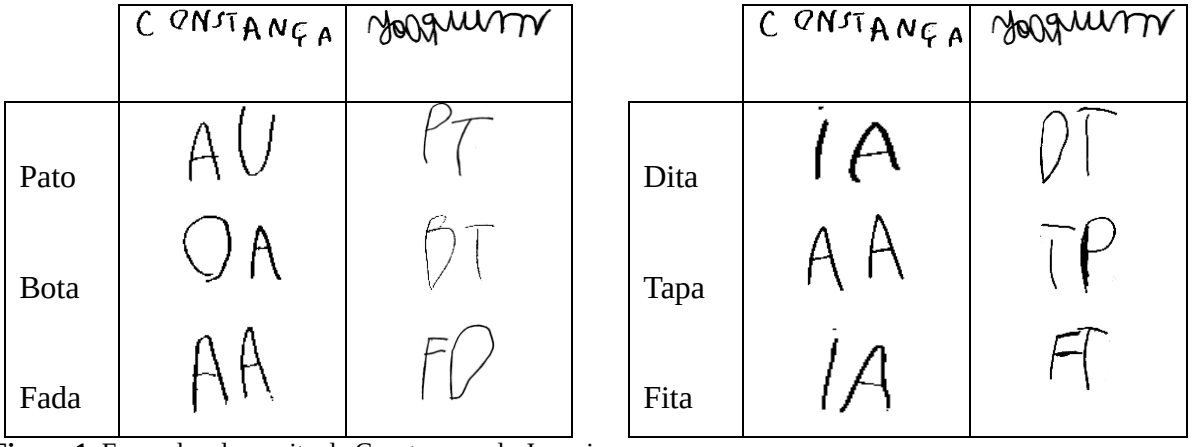


Figura 1. Exemplos de escrita da Constança e do Joaquim

Tal como se pode observar pelos exemplos presentes na Figura 1, a Constança e o Joaquim representam exemplos típicos de escrita silábica com fonetização, quer dizer, recorrem ao uso de uma letra correta para representar cada uma das sílabas da palavra. No

entanto, enquanto a Constança apresentou um nível de escrita silábico com fonetização centrando-se somente nas vogais para representar as palavras, não sendo capaz de fonetizar as consoantes (e.g., Bota – AO; Fita – IA), o Joaquim recorreu ao uso exclusivo de consoantes não conseguindo, por isso, isolar as vogais (e.g., Pato - PT; Fada – FD).

À semelhança da Constança e do Joaquim, também a Clara apresenta uma escrita tendencialmente silábica com fonetização. A particularidade da sua escrita prende-se com o facto de recorrer a critérios de codificação mistos, alternando a escrita de cada palavra com consoantes ou com vogais, como podemos observar na Figura 2.

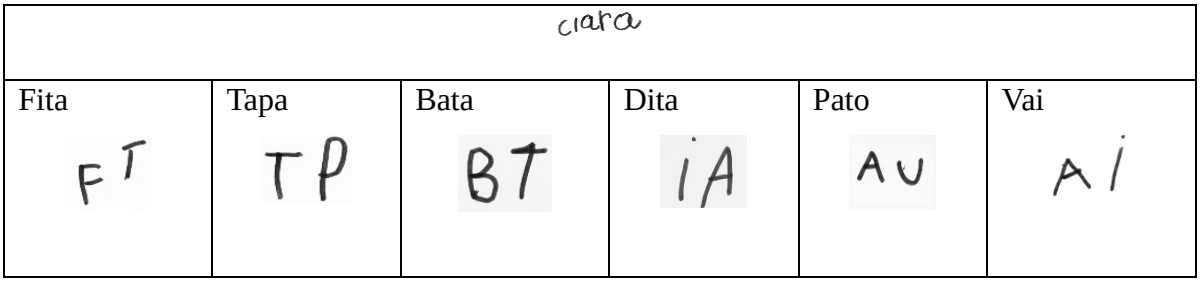


Figura 2. Exemplos de escrita da Clara

Tendo em conta a Figura 2 podemos constatar que, contrariamente às crianças já apresentadas que recorriam ao uso exclusivo de consoantes, num caso, ou vogais, noutro, a Clara utiliza ambos os critérios sendo que algumas palavras são representadas pelas consoantes (e.g. Fita – FT; Tapa- TP) e outras pelas vogais (e.g., Pato –AU; Vai – AI).

A Inês, por outro lado, se bem que mobiliza diferentes estratégias de codificação, aproximando-se mais da escrita convencional do que as crianças anteriores, emerge como um caso mais extremo da heterogeneidade da produção escrita na medida em que não se fixa num critério, oscilando entre uma escrita silábica com fonetização e uma escrita claramente alfabética, como consta na Figura 3.

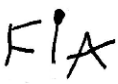
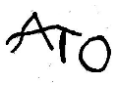
Inês						
Babo	Tapa	Fada	Dita	Pato	Fita	Ato
						

Figura 3. Exemplos de escrita da Inês

Como é possível observar a partir dos exemplos constantes na Figura 3, a Inês, quando escreve silabicamente tanto utiliza corretamente duas vogais numa palavra (e.g. Babo – AU), como uma vogal e uma consoante intermédias (e.g., Tapa – AP), como ainda uma consoante inicial e uma vogal final (e.g., Fada - FA). Na escrita mais próxima da escrita alfabética tanto recorre à omissão da primeira letra (e.g., Dita) como à omissão da última letra (Pato – PAT), como ainda à omissão de uma letra intermédia (Fita – FIA). Utiliza também a escrita alfabética convencional na representação de outras palavras (e.g., Ato – ATO).

Heterogeneidade dos pontos de partida e de chegada

Observou-se, com base nos resultados, que os processos evolutivos de escrita são heterogéneos e que há variabilidade nos pontos de partida e de chegada. Vejam-se os exemplos do Afonso e do Miguel que constam da Figura 4.

Como é possível observar pelos exemplos apresentados na Figura 4, o Afonso demonstra já uma produção escrita com indícios de fonetização no pré-teste. Embora ainda pré-silábica, na sua generalidade, foi capaz de fonetizar a primeira letra em todas as palavras. No pós-teste apresentou uma escrita próxima da alfabética, demonstrando intencionalidade na codificação dos fonemas ainda que, na maioria dos casos, não tenham sido representadas todas as letras corretas da palavra. Como podemos verificar pelo exemplo, no pós-teste, nas palavras de estrutura dissilábica CVCV foram representados corretamente todos os grafemas à exceção da vogal da sílaba inicial que foi omitida (e.g., Fita – FTA; Bota – BTA). Nas

palavras de estrutura CVV, a criança repetiu a consoante da palavra e incluiu apenas uma das vogais (e.g., Pai – PIPI; Fio – FOFO), repetindo-a também, na tentativa de representação de uma palavra de estrutura CVCV, procurando torná-la mais regular e mais próxima da estrutura mais comum na língua portuguesa.

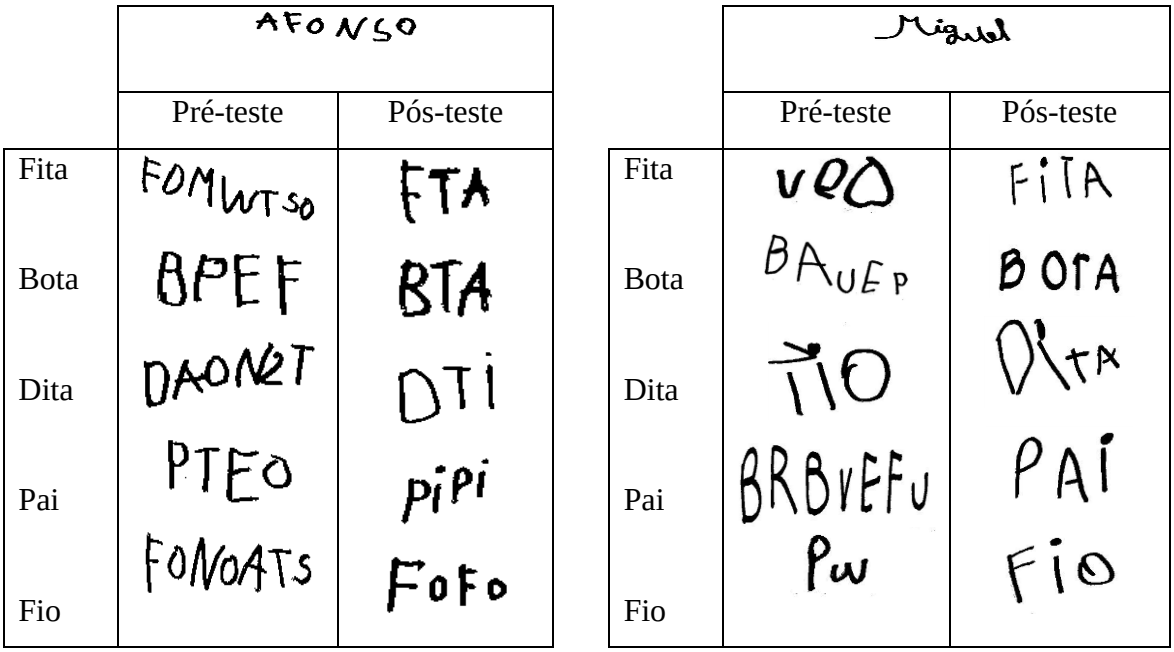


Figura 4. Exemplos de escritas do Afonso e do Miguel no pré e pós-teste

Comparativamente, o Miguel, que inicialmente apresentava um ponto de partida mais recuado, totalmente pré-silábico, deu um salto qualitativo muito significativo chegando mesmo a atingir a escrita alfabética convencional.

Vejam-se agora os exemplos da Mariana e do Bruce que constam da Figura 5. Tal como é possível verificar pelos exemplos da Figura 5, inicialmente o Bruce apresentava uma escrita mista, na medida em que recorria a diferentes estratégias de codificação. Fonetizava intencionalmente as primeiras letras e, seguidamente, limitava-se a acrescentar letras à palavra de forma totalmente aleatória. No pós-teste, porém, o Bruce codificou adequadamente a maioria das palavras, sendo que, em algumas palavras omitiu apenas uma letra, nomeadamente a última.

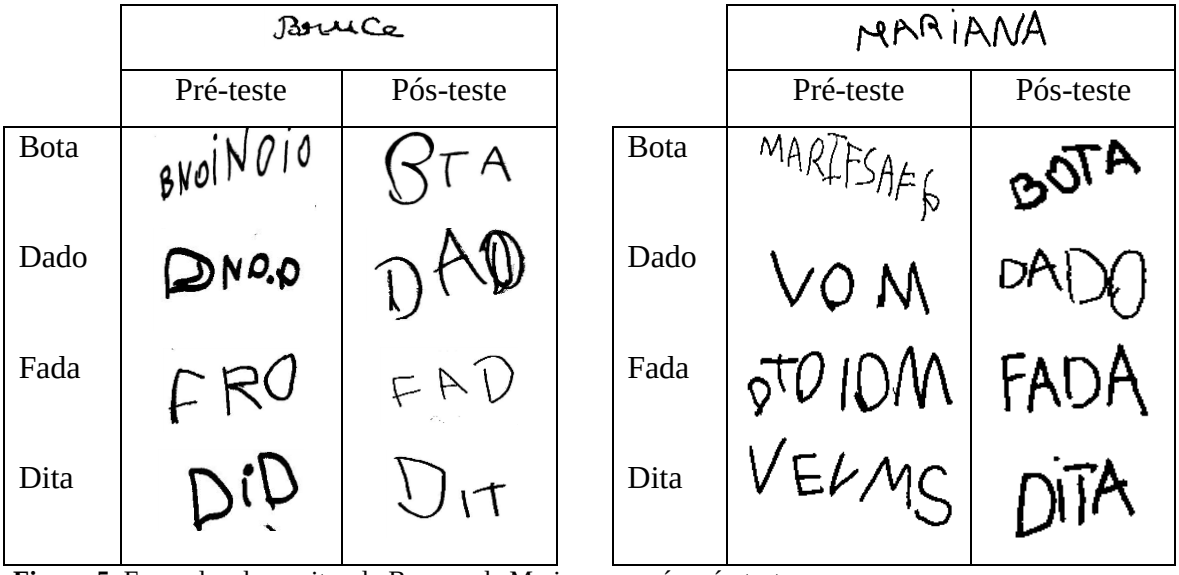


Figura 5. Exemplos de escritas do Bruce e da Mariana no pré e pós-teste

Do mesmo modo que o Miguel, a produção escrita da Mariana no pré-teste era claramente pré-silábica, ou seja, não procedia ainda à análise do oral nem efetuava, por consequência, correspondências grafo-fonéticas adequadas, recorrendo a grafemas diversificados e aleatórios para escrever as palavras pedidas. Não obstante, no pós-teste a Mariana apresentou uma produção escrita já totalmente alfabética, baseada nos critérios linguísticos convencionais, evidenciando uma escolha intencional dos grafemas para representar a estrutura fonética da palavra.

É, portanto, de sublinhar que, de entre estas quatro crianças, o Miguel e a Mariana foram os participantes com pontos de partida mais recuados mas que alcançaram níveis de fonetização e de qualidade da produção escrita mais elevados, chegando mesmo a uma escrita alfabética convencional. Ao invés, o Afonso e o Bruce, que demonstravam competências iniciais de fonetização, chegaram a uma escrita quase alfabética, mas ainda não plenamente adquirida.

Diversidade dos percursos e evolução das produções escritas

Para além da heterogeneidade na qualidade das produções escritas das crianças que já referimos nos pontos anteriores, constatámos igualmente que os percursos das crianças ao longo das sessões do programa de escrita inventada foram diversificados não sendo, por isso, possível constatar a existência de um percurso típico, regular ou homogéneo. Na verdade, os processos de evolução das crianças no que diz respeito à sua capacidade de análise do oral e de codificação dos fonemas não são idênticos, evidenciando mesmo grandes disparidades entre si. Na Figura 6 apresentamos exemplos de percursos diferenciados, lineares e não lineares, a partir das percentagens de fonetizações corretamente efetuadas por sessão.

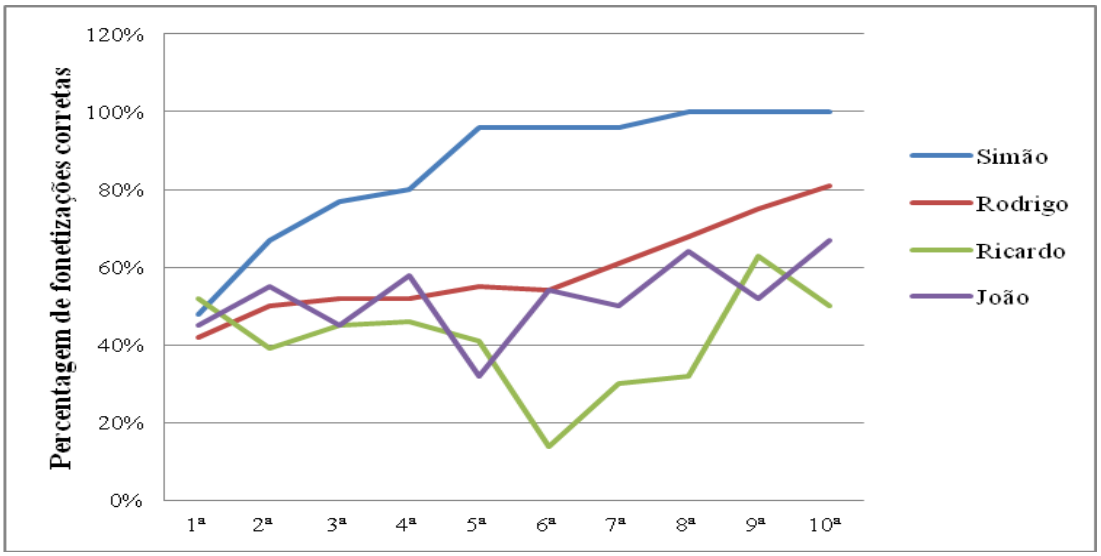


Figura 6. Percentagens de fonetizações corretamente efetuadas por quatro crianças, em cada uma das sessões do programa

Como podemos observar a partir da Figura 6, nem todas as crianças evoluem de modo similar na sua capacidade de fonetizar corretamente as palavras. Assim, se, por um lado, os percursos do Simão e do Rodrigo se revelam relativamente lineares, isto é, evidenciam uma progressão regular e ascendente no número de fonetizações, já o Ricardo e o João mostram um percurso não linear na medida em que demonstram avanços e recuos acentuados na sua capacidade de representar corretamente os fonemas de sessão para sessão.

Neste sentido, o Simão surge como a criança que, de entre os quatro, mais correspondências grafo-fonéticas efetua e aquela cuja escrita é já mais aproximada de uma escrita convencional. É de notar que o seu percurso é sempre ascendente, sendo que a partir da 5ª sessão o Simão já fonetiza corretamente praticamente a totalidade das palavras escrevendo, por isso, alfabeticamente. O Rodrigo, sendo uma das crianças que menos fonetiza na 1ª sessão vai, paulatinamente adquirindo a capacidade de representar corretamente as palavras, com uma progressão totalmente regular a partir da 6ª sessão, revelando capacidades de descodificação consistentes na ordem dos 80% na última sessão.

Ao contrário, o percurso do Ricardo ao longo das sessões é caracterizado por falta de linearidade, isto é, por avanços e recuos constantes, demonstrando muitas vezes desinteresse pelas atividades desenvolvidas e insegurança nas suas produções escritas. Sendo verdade que é a criança que mais fonetiza na 1ª sessão é, porém a menos consistente já que na 2ª, na 6ª (de modo muito acentuado) e na 10ª sessão demonstra recuos significativos e abruptos na sua capacidade de codificação. Também o João revela um percurso irregular, com um recuo mais acentuado na 5ª sessão. Em ambos os casos, apesar de evidenciarem disparidades significativas entre as sessões, é possível observar progressão na sua capacidade de representar corretamente as palavras. Este facto verifica-se não só ao nível da quantidade de correspondências grafo-fonéticas realizadas que vai, em todos os casos, aumentando, com maior incidência nas últimas sessões, mas igualmente ao nível da qualidade das suas escritas, como podemos observar a partir da Figura 7.

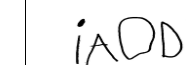
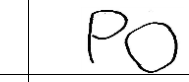
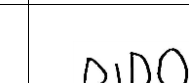
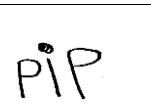
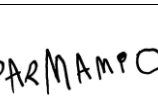
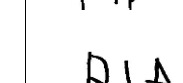
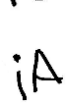
		SIMÃO	RODRIGO	RICARDO	JOÃO
1ª Sessão	Pipa				
	Podo				
5ª Sessão	Tito				
	Dota				
10ª Sessão	Pipo				
	Bia				

Figura 7. Escrita de palavras ditadas nas sessões 1, 5 e 10 das quatro crianças

Na Figura 7 podemos observar uma multiplicidade de escritas que reenviam para diferentes estratégias e critérios de codificação empregues ao longo das diferentes sessões. Assim, o Simão demonstrou perceber com facilidade que cada palavra se compõe de diferentes fonemas fazendo-lhe corresponder as grafias adequadas de forma sistemática desde cedo. A partir da 5ª sessão a sua escrita é já alfabética, tendo inclusivamente recorrido ao uso convencional do "o" final na escrita das palavras em que o seu som seja [u], regra que demonstrou ter plenamente adquirido nas restantes sessões.

O Rodrigo, cujo percurso é idêntico ao do Simão em termos de linearidade, mobiliza corretamente, logo a partir da 1ª sessão, as consoantes em posição inicial tendo em atenção a estrutura fonológica das palavras. Vai, por isso, fonetizando mais consistentemente de sessão para sessão sendo a sua escrita praticamente alfabética na última sessão.

O Ricardo, pelo contrário, faz a sua escrita oscilar entre escritas de letras aleatórias sem ter em atenção a estrutura fonológica das palavras e escritas mais elaboradas, com

recurso a menos letras e que evidenciam a análise dos componentes orais das palavras com a consequente representação gráfica adequada. Por exemplo, na 10ª sessão, o Ricardo escreve a palavra *Pipo* com muitas letras (PARMEMIO), sem qualquer critério, e na mesma sessão escreveu *Bia* corretamente, com o número de letras e codificação dos fonemas totalmente adequados, evidenciando irregularidade na própria qualidade das suas produções escritas.

O João usa como estratégia inicial, não a análise dos componentes orais da palavra ditada mas a reprodução de alguns grafemas da palavra apresentada anteriormente. Isto porque, após a escrita da palavra por parte da criança era mostrado um cartão com a escrita convencional para que ela pudesse confrontar com o modo como ela própria representou a palavra. O João, durante esse tempo memorizava as letras e transpunha-as para a palavra ditada a seguir. Por exemplo, em *Podo*, na 1ª sessão, o João escreveu PO, não porque tenha analisado a primeira sílaba *Po-*, mas porque memorizou as letras *Po* da palavra apresentada anteriormente que era *Poda*. Este facto sucede até à 5ª sessão, ponto de viragem na sua estratégia, onde já denota a emergência de capacidade de análise do oral, fixando-se na utilização quase exclusiva de vogais, abandonando definitivamente a mera cópia das palavras anteriores. Na última sessão, embora recorra com maior frequência ao uso de vogais em detrimento das consoantes, o João já mostra capacidade de fonetização sistemática.

Discussão

A análise que se efectuou sobre a escrita de algumas crianças que participaram no programa de escritas inventadas mostra que o processo evolutivo de linguagem escrita não é um processo rígido, existindo uma certa descontinuidade no desenvolvimento da escrita que pode estar relacionada com diversos factores, entre os quais a natureza do material linguístico e as características das palavras (Treiman, 1993; Cardoso-Martins & Batista, 2005), levando as crianças a produzir escritas que remetem para diferentes níveis conceptuais (Alves Martins

& Silva, 2006b). No entanto, é de sublinhar que a heterogeneidade das escritas não se prende exclusivamente com níveis de desenvolvimento, mas igualmente com a diversidade da qualidade da escrita dentro desses mesmos níveis, assim como com percursos diferenciados na aquisição de novas competências de codificação e de apreensão do princípio alfabético.

Neste sentido, tendo em conta as produções escritas em si mesmas, foram encontradas crianças que, fonetizando, variam no tipo de escrita e nas estratégias que utilizam, podendo alternar entre a escrita silábica e alfabética, dependendo da natureza da palavra que é pedida. Por outro lado, encontraram-se crianças que variam nos critérios de codificação podendo centrar-se mais nas consoantes ou nas vogais ou até recorrer a um critério misto tendo em conta as propriedades articulatórias dos fonemas, isto é, dependendo do fonema que a criança especificamente isola com maior facilidade (Treiman, 1998).

Relativamente aos processos de evolução de escrita, houve crianças com pontos de partida muito recuados que, após as sessões de intervenção de escrita deram um salto qualitativo muito significativo, chegando mesmo a atingir o nível alfabético convencional. Por oposição, houve crianças que inicialmente recorriam já ao uso de correspondências grafo-fonéticas adequadas não tendo, no entanto, alcançado níveis tão avançados de escrita após o programa, facto indicativo de que o desenvolvimento das escritas das crianças é, pois, heterogéneo e não se processa de igual modo em todas.

No que diz respeito aos percursos, se, por um lado, verificámos a existência de crianças que desenvolveram a capacidade de produzir escritas alfabéticas, ou silábico-alfabéticas de um modo linear em que a evolução era estável sendo mesmo visível uma progressão contínua, relativamente regular, por outro, observámos crianças cujos percursos eram totalmente irregulares, com progressões e regressões de sessão para sessão, que dependiam nalguns casos de diversos fatores como sendo a dificuldade das letras trabalhadas e o nível de motivação para tarefa. Houve ainda crianças cujos percursos como que

cristalizaram, na medida em que, mantiveram as suas estratégias de análise ao longo das sessões, evoluindo na quantidade de fonetizações corretamente efetuadas mas cuja evolução se repercutiu pouco ou nada em relação à qualidade dessas mesmas escritas, limitando assim a sua progressão para escritas mais sofisticadas.

É de notar que, tratando-se de um programa de intervenção que atua ao nível da zona de desenvolvimento proximal (Vigotsky, 1978), o papel do experimentador ao longo do programa e a qualidade do feedback proporcionado se mostraram fatores relevantes no desenvolvimento das capacidades de escrita das crianças, tendo sido necessário adaptar esse feedback a cada criança, mobilizando diferentes estratégias que oscilavam, muitas vezes, em análises com maior enfoque inicial no oral partindo daí para o escrito ou o inverso.

Referências

Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print* (2nd ed.). Cambridge, MA: MIT Press.

Alves Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos: Estudo da Língua e Cultura Portuguesa, 8*, 53-70

Alves Martins, M., & Silva, C. (2006a). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction, 16* (1), 41-56.

Alves Martins, M., & Silva. C. (2006b). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education, 21* (2), 163-182.

Besse, J.-M. (1996). An approach to writing in kindergarten. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, & L, Resnick (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 127-144). Mahwah: Laurence Erlbaum Associates Publishers.

Cardoso-Martins, C., & Batista, A. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: Evidência de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 18* (3), 330-336.

Ferreiro, E. (1988). Lécriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production des notations chez le jeune enfant* (pp.18-69). Paris: Presses Universitaires de France.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo Vintiuno Editores.

Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fisher, W. F., Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. Journal of Experimental Child Psychology, 18, 201-212.

Pontecorvo, C., & Orsolini, M. (1996). Writing and written langage in children´s development. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, & L. Resnick (Eds.) *Children's early text construction* (pp. 127-144). Mahwah: Laurence Erlbaum Associates Publishers.

Silva, C., & Alves-Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of pre-syllabic children. *Reading Research Quarterly, 37*, 466-483.

Sulzby, E. (1985). Kindergarteners as writers and readers. In M. Farr (Ed.) *Advances in writing research, Volume one: Children's early writing development* (pp. 127-199). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Tolchinky, L. (2006). The emergence of writing. In C. Macarthur, S. Graham and J. Fitzgerald /Eds.), *Handbook of writing research* (pp.83-95). New York: Guilford Press.

Tolchinsky, L., & Levin, I. (1987). O desenvolvimento da escrita em crianças israelenses pré-escolares. In E. Ferreiro & M. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (p. 143-158). Porto Alegre: Artes Médicas.

Treiman, R. (1993). Beginning to spell: A study of first-grade children. New York: Oxford University Press.

Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning to reading instruction. In J. L. Metsala, & L. C. Ehri (Eds.) *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289-313). London: Lawrence Erlbaum Associates Publication.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

DIDÁTICA EXPERIMENTAL E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Miguel Mata Pereira, ISPA-Instituto Universitário, mmp@ispa.pt
Jacques Fijalkow, Université de Toulouse 2, le Mirail, jfijalko@univ-tlse2.fr
Margarida Alves Martins, ISPA-Instituto Universitário, mmartins@ispa.pt

Resumo: A aquisição da linguagem escrita tem sido entendida como um processo psicogenético, durante o qual as crianças vão colocando ativamente hipóteses sobre a natureza da relação entre a escrita e a oralidade (Alves Martins, 1994). Porém, os fatores contextuais deverão também ser considerados (Fijalkow, Cussac-Pomel, & Hannouz, 2009). Neste estudo, colocamos como hipótese geral que o contexto didático influencia o desenvolvimento da escrita. Participaram 36 crianças portuguesas que frequentavam o jardim-de-infância. O seu nível de inteligência, consciência fonológica e conhecimento das letras foi controlado. Os participantes foram distribuídos por três grupos: experimental, comparação e controlo. Utilizámos uma prova de escrita inventada para avaliar o seu nível de escrita no pré-, pós-teste e pós-teste diferido. Entre o pré- e pós-teste as crianças do grupo experimental participaram num programa de intervenção de didática experimental destinado a melhorar a sua consciência silábica; as crianças do grupo de comparação participaram numa intervenção didática destinada a reproduzir práticas pedagógicas habituais; as crianças do grupo de controlo permaneceram nas salas de aula. Os resultados obtidos no pós-teste mostram que as crianças do grupo experimental produzem escritas de nível mais evoluído do que as crianças dos outros grupos, nomeadamente escritas silábicas e fonémicas. Este padrão de resultados repete-se também no pós-teste diferido. A intervenção didática realizada no grupo experimental influenciou o tipo de produção escrita das crianças e este efeito foi sustentável no tempo. O contexto didático e a natureza das tarefas que as crianças realizam são suscetíveis de contribuir significativamente para a aquisição e desenvolvimento da escrita.

Introdução

A compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita está ancorada à maneira como as crianças aprendem a relacionar a escrita com a oralidade, ainda antes do início da escolaridade formal. As crianças em idade pré-escolar experimentam muitas vezes escrever – *escritas inventadas* (Read, 1986), dependendo do seu nível de desenvolvimento – *psicogénese da linguagem escrita* (Ferreiro & Teberosky, 1979; Alves Martins, 1994), e da sua motivação, muito por via dos contactos que estabelecem com os livros, a escrita funcional e os adultos alfabetizados (Hiebert & Raphael, 1998; Mata, 2003).

As escritas inventadas das crianças parecem evoluir ao longo de pelo menos três níveis (Ferreiro, 1988): no primeiro nível, as crianças não relacionam a escrita com a oralidade – *escritas pré-silábicas*. Gradualmente começam a estabelecer este tipo de relações, fazendo

corresponder sílabas da oralidade com letras na escrita – *escritas silábicas*. Finalmente, com a aquisição do princípio alfabético (Byrne, 1997), estabelecem correspondências entre fonemas e grafemas – *escritas alfabéticas*. No entanto, o período silábico não parece ser igualmente saliente nas diferentes línguas (Fijalkow, 2007), dependendo de fatores como a língua de aquisição (Alves Martins, Silva, & Mata Pereira, 2010) e/ou o tipo de práticas pedagógicas de iniciação à linguagem escrita experienciadas pelas crianças (Fijalkow, Cussac-Pomel, & Hannouz, 2009).

Na literatura, a influência da didática no ensino da escrita no pré-escolar tem sido considerada um fator secundário em comparação com a influência de fatores do desenvolvimento individual, tais como o nível de conceptualização sobre a escrita ou o nível de consciência fonológica.

Apesar disso, em algumas investigações a aquisição da escrita parece também depender de variáveis contextuais (Brossard, 1994; Fijalkow, Cussac-Pomel, & Hannouz, 2009; Mata Pereira, 2011). Neste sentido, a relação entre o contexto didático e a aquisição da escrita tem sido avançada, tanto em estudos sobre a didática experimental (Fijalkow, Cussac-Pomel, & Hannouz, 2009; Hannouz, 2008; Mata Pereira, 2011) como em estudos sobre a didática comparada (Pasa & Fijalkow, 2000; Pasa & Morin, 2007; Pasa, Armand, & Montésinos-Gelet, 2002).

Assim, é possível argumentar que as escritas que as crianças produzem estão intimamente relacionadas com o tipo de análise da oralidade que são capazes de efetuar. Isto é, as crianças parecem utilizar a consciência que detêm sobre os constituintes linguísticos – *competências metalinguísticas* – quando tentam escrever (Brossard, 1994). Neste sentido, vários autores têm refletido sobre a influência dos contextos didáticos sobre o desenvolvimento da consciência linguística e fonológica (Brossard, 1994; Fijalkow, 1987; Gombert, 1990; Liberman, 1973; Sprenger-Charolles, 1991; Liberman & Shankweiler, 1985).

No entanto, as questões relativas às condições didáticas e sua manipulação têm sido menos consideradas. Interessa-nos portanto investigar se os fatores didáticos poderão ter um papel estruturante, em termos cognitivos, sobre o processo de aquisição da escrita. Estabelecemos como hipótese geral que um programa de intervenção de didática experimental terá um papel estruturante na produção de escritas das crianças. O programa terá como objetivo a mobilização de um procedimento silábico de análise, processo mediador das relações entre a oralidade e a escrita, permitindo a exploração do conhecimento sobre o alfabeto e das competências metalinguísticas.

Método

Desenho experimental

Este estudo compreende três grupos de alunos que foram avaliados em relação à sua escrita inventada (variável dependente) em três momentos : pré-teste, pós-teste e pós-teste diferido. Entre o pré e o pós-teste os alunos do grupo experimental participaram num programa de intervenção de didática experimental (variável independente). Os alunos do grupo de comparação participaram igualmente num programa de intervenção experimental que visava a reprodução de práticas pedagógicas habituais no jardim-de-infância. Por último, os alunos do grupo de controlo permaneceram nas salas de aula, seguindo as práticas pedagógicas implementadas pelos seus educadores.

Resumidamente, o desenho experimental contém :

(i) Um grupo experimental, sujeito a dois efeitos : ao efeito didático (cognitivo) e ao efeito da intervenção (psicossocial).

(ii) Um grupo de controlo, que não foi sujeito a qualquer efeito.

(iii) Um grupo de comparação, sujeito a um único efeito : o efeito psicossocial. Os alunos deste grupo realizaram uma tarefa diferente das que foram implementadas no grupo

experimental, mas que corresponde a uma prática habitual dos educadores. As eventuais diferenças existentes entre este grupo de comparação e o grupo de controlo, no que respeita aos resultados no pós-teste, poderão ser imputados à presença do experimentador: efeito *Hawthorne*.

Participantes

Participaram neste estudo 36 crianças (18 rapazes e 18 raparigas) provenientes de três salas de jardim-de-infância. A sua idade varia entre 65 e 76 meses (média = 70,25 meses; desvio-padrão = 3,01 meses). As três classes são similares do ponto de vista didático, de acordo com as observações realizadas.

No pré-teste, todos as crianças produziram escritas grafo-perceptivas, critério principal que orientou a seleção dos participantes. 12 crianças foram selecionadas de cada uma das três salas, afim de constituir os grupos em estudo (cf. tabela 1).

Tabela 1: Participantes em função dos grupos e das classes a que pertencem

	Classe 1	Classe 2	Classe 3
Grupo de controlo	4	4	4
Grupo de comparação	4	4	4
Grupo experimental	4	4	4
Total	12	12	12

Em razão da sua correlação com o processo de aquisição da escrita, foram controladas as seguintes variáveis relativas aos participantes: nível de inteligência, através da aplicação do teste das Matrizes Coloridas de Raven (Raven, Raven, & Court, 1998); conhecimento das letras, por intermédio da prova de nomeação do alfabeto (Silva, 2003); nível de consciência fonológica, através das provas de segmentação silábica e fonémica (Silva, 2002).

A análise de variância mostra que os alunos dos três grupos são equivalentes para as variáveis controladas: nível de inteligência [F (2, 33) = 0.63, p = .541]; conhecimento das

letras [F (2, 33) = 0.07, p = .936]; nível de consciência fonológica [F (2, 33) = 0.082, p = .921]. A tabela 2 apresenta as médias e os desvios-padrão das variâncias analisadas.

Tabela 2: Média (M) e desvio-padrão (DP) do nível de inteligência, número de letras conhecidas e nível de consciência fonológica (C. F.) das crianças em função dos grupos

	Inteligência		Letras		C. F.	
	M	*DP*	*M*	*DP*	*M*	*DP*
G. Controlo	14.83	3.19	14.50	7.68	9.08	4.08
G. Comparação	13.50	2.81	14.00	4.07	8.42	2.91
G. Experimental	14.58	3.29	13.50	7.78	8.83	4.97

Material

Prova de escrita inventada

A prova de escrita inventada consiste num conjunto de 9 palavras e 9 pseudopalavras que foram apresentadas às crianças com suporte de imagem. As palavras correspondem a animais e as pseudopalavras aos nomes desses animais, representando um diferente número de sílabas e a diferentes estruturas silábicas (cf. tabela 3).

Tabela 3: Palavras e pseudopalavras utilizadas na prova de escrita inventada

Animais	Nomes dos animais
ARANHA	*MICASTI*
CASTOR	*FUBRIMI*
CHIMPANZÉ	*BRI*
ESQUILO	*FUBRI*
GRILO	*DOR*
LEÃO	*ZIDOR*
PINGUIM	*CAS*
BOI	*MICAS*
CANGURU	*ZIDORFU*

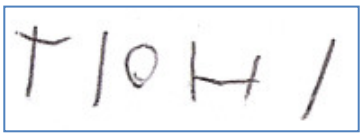
Depois de escreverem cada um dos itens as crianças leram o que escreveram e apontaram para o local da folha onde estava escrito cada item. Os comentários metagráficos foram registados e considerados para análise.

Avaliação das escritas inventadas

As produções escritas das crianças foram codificadas em quatro categorias:

Escritas grafo-perceptivas: produções sem relação com a oralidade (cf. figura A)

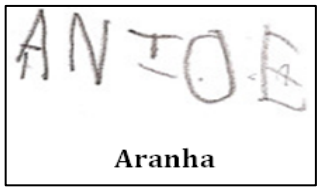
Figura A: Exemplo de escrita grafo-perceptiva



Leonor (5; 7 anos) escreve a palavra ARANHA mobilizando um conjunto de letras aleatórias. Nenhuma destas letras corresponde efetivamente aos sons da palavra; portanto, não é estabelecida qualquer correspondência entre sons e letras.

Escritas com letra inicial correta: produções nas quais a primeira letra representa efetivamente o primeiro som da palavra (cf. figura B).

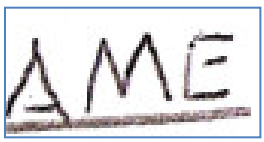
Figura B: Exemplo de escrita com letra inicial correta



Daniel (5; 9 anos) escreve ARANHA como « ANIOE ». O som inicial da palavra [ɐ] é corretamente representado pela letra A. Nenhuma das outras letras têm qualquer correspondência com os restantes sons da palavra.

Escritas silábicas: produções nas quais cada sílaba da palavra na oralidade é representada por uma letra na escrita, numa correspondência unitária sílaba/letra (cf. figura C).

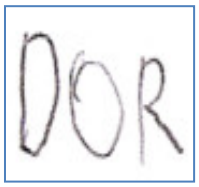
Figura C: Exemplo de escrita silábica



Rita (5; 8 anos) escreve MICASTI mobilizando uma letra para cada sílaba da pseudopalavra: A para a sílaba inicial [mi], M para a sílaba medial [kɐʃ] e E para a sílaba final [ti]. É estabelecida uma correspondência unitária quantitativa entre sílabas e letras, embora nenhuma destas letras represente os sons das sílabas.

Escritas fonémicas: produções nas quais todos os sons das palavras são representados na escrita (cf. figura D).

Figura D: Exemplo de escrita fonémica



Catarina (6; 1 anos) escreve a pseudopalavra DOR mobilizando as letras corretas « DOR ». Cada fonema da pseudopalavra é representado por uma letra apropriada: o fonema na posição de ataque [d] é codificado pela letra D, a rima da sílaba [ɔr] é codificada pelas letras OR.

Dois juízes independentes avaliaram as escritas das crianças. O quociente de fiabilidade obtido é aproximadamente de 90%. Em caso de desacordo, os juízes discutiram até chegarem a consenso.

Programas de intervenção de didática experimental

Grupo experimental

O programa é constituído por seis sessões de trabalho realizadas em pequeno grupo (quatro alunos) com uma duração aproximada de 20 minutos. Nestas sessões foram propostas aos alunos diferentes tarefas em torno da unidade sílaba: classificação silábica, reconstrução silábica e segmentação silábica.

Grupo de comparação

O programa é igualmente constituído por seis sessões, realizadas em pequeno grupo (quatro alunos), e com uma duração aproximada de 20 minutos. As condições metodológicas deste programa são equivalentes ao programa do grupo experimental, uma vez que se pretende isolar o efeito didático do efeito da presença do experimentador. Foram propostas aos alunos tarefas relacionadas com atividades pedagógicas habitualmente implementadas nas salas de aula: leitura de histórias a partir de livros de infância e desenhos ilustrativos das mesmas.

Resultados

As crianças produziram um total de 648 produções escritas. Analisaremos num primeiro momento as produções das crianças dos diferentes grupos no pós-teste (cf. tabela 4).

Tabela 4 : Média (M) e desvio-padrão (DP) das modalidades de escrita das crianças dos grupos experimental, de comparação e de controlo no pós-teste

Escritas	G. Controlo		G. Comparação		G. Experimental	
	M	*DP*	*M*	*DP*	*M*	*DP*
Grafo-perceptivas	15.08	4.96	16.42	2.15	6.00	2.66
Com letra sonora inicial	1.17	1.59	0.92	1.38	1.42	0.99
Silábicas	0.25	0.45	0.25	0.62	7.92	2.58
Fonémicas	1.50	3.37	0.42	0.67	2.67	2.67

A aplicação do teste de Kruskal-Wallis permite verificar a existência de diferenças significativas entre os três grupos, no que respeita a produção de escritas silábicas no pós-teste [H (36, 2) = 27.48, p = .000). As análises *post-hoc* efetuadas entre os três grupos mostram que as crianças do grupo experimental produzem mais escritas silábicas do que as crianças do grupo de comparação (p = .000) e do que as crianças do grupo de controlo (p = .000). A comparação entre o grupo de controlo e o grupo de comparação mostra que não existem diferenças significativas entre estes grupos (p = 1.000).

A nossa hipótese é assim corroborada. A intervenção didática realizada no grupo experimental teve um impacto positivo sobre as escritas silábicas das crianças, confirmando assim o efeito didático e cognitivo. No entanto, relativamente ao efeito psicossocial, verifica-se que este não parece ser suficiente significativo para provocar diferenças ao nível das escritas silábicas. Portanto, as diferenças entre as escritas silábicas produzidas pelas crianças dos três grupos parecem refletir o efeito do treino implementado: as escritas silábicas parecem ser, pelo menos parcialmente, uma manifestação da aprendizagem.

Interessa-nos também perceber se a intervenção didática implementada no grupo experimental tem algum efeito sobre a produção de escritas fonémicas: será que esta intervenção, apesar de se centrar sobre a sílaba, tem um efeito sobre escritas nas quais as correspondências fonográficas se situam para além da sílaba ?

A análise dos resultados obtidos pelos três grupos no que respeita a produção de escritas fonémicas, efetuada mediante a aplicação do teste de Kruskal-Wallis, indica que existe uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos no pós-teste. [H (36, 2) = 7.15, p = .028). A análise *post-hoc* realizada mostra que estas diferenças são significativas entre as crianças do grupo experimental e as do grupo de comparação (p = .027). Em relação às outras análises efetuadas, os resultados obtidos não são significativos: nem a comparação entre o grupo experimental e o grupo de controlo (p = .221); nem entre o grupo de comparação e o grupo de controlo (p = 1.000).

As crianças do grupo experimental parecem ter adquirido uma sensibilidade relativamente a algumas regras fonológicas do Português, nomeadamente a consciência de que os enunciados podem ser decompostos em sílabas. A intervenção didática realizada no grupo experimental parece ter tido um impacto sobre as competências meta-fonológicas das crianças, particularmente a sua capacidade para segmentar, decompor, identificar e recompor as palavras e as pseudopalavras em unidades silábicas. Parece-nos plausível supor que ao longo da implementação do programa didático, através das diferentes tarefas centradas sobre a sílaba propostas nas sessões, a competência metalinguística das crianças foi evoluindo, permitindo-lhes aprender e utilizar novos métodos reflexivos para analisar os enunciados, destacando-se o procedimento silábico de análise.

Depois destes resultados, que demonstram a eficácia do programa de intervenção didática implementado no grupo experimental, interessa-nos perceber se estes efeitos são sustentáveis no tempo. Para avaliar este efeito, realizámos um pós-teste diferido com o intuito

de comparar as escritas das crianças dos três grupos, três meses depois do pós-teste. Os resultados obtidos no pós-teste diferido são apresentados na tabela 5.

Tabela 5 : Média (M) e desvio-padrão (DP) das modalidades de escrita das crianças dos grupos de controlo, de comparação e experimental no pós-teste diferido

Escritas	G. Controlo		G. Comparação		G. Experimental	
	M	*DP*	*M*	*DP*	*M*	*DP*
Grafo-perceptivas	16.83	3.43	17.50	0.97	12.08	5.79
Com letra sonora inicial	0.08	0.29	0.30	0.48	0.33	0.65
Silábicas	0.50	1.73	0.20	0.63	3.83	4.35
Fonémicas	0.58	1.44	0.00	0.00	1.75	2.60

A partir da aplicação do teste de Kruskal-Wallis, os resultados obtidos evidenciam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos relativamente à produção de escritas silábicas [H (34, 2) = 9.82, p = .007). As análises *post-hoc* realizadas permitem constatar que a diferença entre o grupo experimental e o grupo de comparação é significativa (p = .024), assim como a diferença entre o grupo experimental e o grupo de controlo (p = .019). Entre o grupo de comparação e o grupo de controlo não existem diferenças significativas (p = 1.00).

O efeito do programa de intervenção de didática experimental implementado no grupo experimental mantém-se três meses após o final do pós-teste. A eficácia do treino do procedimento silábico de análise, continua a verificar-se, nomeadamente o seu efeito cognitivo. A ausência de diferenças significativas entre as escritas silábicas das crianças dos grupos de comparação e controlo parece indiciar que o efeito psicossocial da intervenção não é suficiente para introduzir um impacto sobre este tipo de escritas, tal como se tinha verificado anteriormente no pós-teste.

Considerando de seguida as escritas fonémicas das crianças dos três grupos no pós-teste diferido, os resultados obtidos pela aplicação do teste de Kruskal-Wallis mostram que

existe uma diferença significativa entre os grupos [H (34, 2) = 7.01, p = .030). A análise *post-hoc* mostra que esta diferença se verifica entre o grupo experimental e o grupo de comparação (p = .025). Para as restantes comparações realizadas, os resultados obtidos não indiciam diferenças significativas: entre o grupo experimental e o grupo de controlo (p = .416); entre o grupo de controlo e o grupo de comparação (p = 0.664).

As crianças do grupo experimental parecem manter uma sensibilidade relativa a algumas das regras fonológicas do Português, denotando uma consciência metalinguística que permanece mesmo considerando que entre o pós-teste e o pós-teste diferido decorreram três meses.

Conclusão

Neste estudo foi implementado um programa de intervenção de didática experimental, com o objetivo de verificar qual o efeito do contexto didático sobre o desenvolvimento da escrita. Os resultados obtidos mostram que as crianças do grupo experimental foram capazes de produzir mais escritas silábicas e fonémicas do as que as crianças dos grupos de comparação e de controlo, quer no momento do pós-teste, quer no momento do pós-teste diferido, sugerindo que a eficácia da intervenção didática se mantém no tempo e que é possível estabelecer intervir experimentalmente desde as fases iniciais da aquisição da escrita.

Os resultados obtidos favorecem a ideia de que a entrada na escrita é um processo de natureza psico-socio-genética. A escrita silábica pode ser treinada, mesmo em crianças que ainda não estabelecem qualquer relação entre a escrita e a oralidade. O procedimento silábico de análise, bem como outras estratégias, é passível de aprendizagem, significando que o desenvolvimento da escrita depende de fatores sociais, para além da psicogénese. Assim, as modalidades de escrita, como a escrita silábica, podem corresponder a momentos do desenvolvimento da escrita, mas também poderão corresponder a uma manifestação da

aprendizagem, adquirida através da didática centrada sobre um determinado objetivo. Neste sentido, os efeitos da aprendizagem mantêm-se através do tempo, com as crianças do grupo experimental a produzirem mais escritas de tipo silábico e fonémico no pós-teste diferido. Tendo em consideração que este programa de intervenção didática se desenrolou ao longo de seis sessões de trabalho, poderemos refletir sobre a eficácia de um programa que se desenrole ao longo de um ano letivo.

O programa de intervenção implementado no grupo de comparação, consubstanciado para controlar o efeito da presença do experimentador – efeito psicossocial – não parece ter influência sobre as escritas produzidas pelas crianças, dando ênfase aos benefícios cognitivos do programa de intervenção didática conduzido no grupo experimental.

Por último, a metodologia da didática experimental utilizada neste estudo, permite-nos refletir sobre a psico-socio-génese da escrita em Português. Os resultados obtidos indiciam que o contexto didático desempenha um papel importante neste processo de aquisição, promovendo aprendizagens que contribuem decisivamente para a entrada na escrita das crianças em idade pré-escolar.

Referências

Alves Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita. *Discursos*, *8,* 53-70.

Alves Martins, M., Silva, A. C., & Mata Pereira, M. (2010). The impact of the articulatory properties of phonemes on the evolution of pre-school children's writing. *Applied Psycholinguistics, 31* (4).

Brossard, M. (1994). Quelques réflexions sur activités métalinguistiques et situations scolaires. *Repères*, *9*, 29-36.

Byrne, B. (1997). The learnability of the alphabetic principle : Children's initial hypotheses about how print represents spoken language. *Applied Psycholinguistics, 17,* 401-426.

Ferreiro, E. et Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, México : Siglo Veintiuno.

Ferreiro, E. (1988). L´écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production des notations chez le jeune enfant* (pp. 18-69). Paris: PUF.

Fijalkow, E. (1987). *L'auto-langage et l'apprentissage de la langue écrite chez les enfants sourds*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education et Formation. Toulouse, France : Université de Toulouse 2, le Mirail.

Fijalkow, J. (2007). Invented Spelling in Varied Contexts. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(3), 1-4.

Fijlakow, J., Cussac-Pomel, J., & Hannouz, D. (2009). L'écriture inventée: empirisme, constructivisme, socioconstructivisme. *Education & Didactique, 3* (3), 63-97.

Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, France : PUF.

Hannouz, D. (2008). *Entrée dans l'écrit au CP. Études de quelques stratégies*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education et Formation. Toulouse, France : Université de Toulouse 2, le Mirail.

Hiebert, E., & Raphael, T (1998). *Early literacy instruction*. Orlando, FL : Harcourt Brace College Publishers.

Liberman, I. Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, *23*, 65-77.

Liberman, I. Y., & Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. *Remedial and Special Education*, *6*(6), 8-17.

Mata, L. (2003). *Literacia familiar : Caracterização de práticas de literacia, em famílias de crianças em idade pré-escolar. Estudo das suas relações com a realização das crianças*. Dissertação de Doutoramento. Braga, Portugal : Universidade do Minho.

Mata Pereira, M. (2011). *Le rôle de la syllabe dans la psycho-socio-genèse de l'écrit: le cas du portugais.* Thèse de doctorat en Sciences de l'Education et Formation. Toulouse, France : Université de Toulouse 2, le Mirail.

Pasa, L., & Fijalkow, J. (2000). Didactique de l'écrit: Simplifier la langue ou la présenter dans sa complexité ? *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, *33*, 45-66.

Pasa, L., & Morin, M-F. (2007). Beginning spelling and literacy approaches : A comparative study between French and Québécois first-grade classes. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, *7*(3), 191-209.

Pasa, L., Armand, F., & Montésinos-Gelet, I. (2002). The didactic conditions of emergent literacy : A comparative study of curricula and teaching tools in France and Québec. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 2(3), 271-296.

Raven, J., Raven, J.C., & Court, J.H. (1998). Mannual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scale. Oxford, UK : Oxford Psychologists Press.

Read, C. (1986). *Children's creative spellings*. London, UK : Routledge & Kegan Paul.

Silva, A. C. (2002). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa, Portugal : I.S.P.A.

Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético* : *a interacção entre a evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita e os progressos na consciência fonológica – três estudos experimentais*. Lisboa, Portugal : Fundação para a Ciência e Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprenger-Charolles, L. (1991). De l'oral à l'écrit : ou la place de la conscience phonique dans l'apprentissage de la lecture. *Les Dossiers de l'Education*, *18*(5-VII), 195-220.

PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO 1º ANO DE ESCOLARIDADE

Sérgio Gaitas, ISPA – Instituto Universitário / UIPCDE, sergiogaitas@gmail.com
Margarida Alves Martins, ISPA – Instituto Universitário / UIPCDE, mmartins@ispa.pt

Resumo: A investigação sobre o ensino da linguagem escrita tem descrito o debate e a controvérsia sobre a melhor forma de iniciar os alunos neste processo complexo. Este debate tem como principais intervenientes os defensores do método sintético, que defendem a importância do domínio do código da linguagem escrita – as letras têm sons que se combinam para formar palavras de forma mecânica e previsível, e os defensores do método global, que postulam a importância dos alunos perceberem a funcionalidade da linguagem escrita – experiências reais com verdadeiros suportes de leitura e escrita. Recentemente, ultrapassando esta dicotomia código/significado, diferentes trabalhos têm demonstrado a eficácia de uma abordagem que contemple elementos de ambas as perspetivas referidas anteriormente (e.g. Guthrie, Schafer, & Huang, 2001; Pressley, 2003).
Neste contexto, o objetivo deste estudo foi o de analisar as práticas de ensino da leitura e da escrita no primeiro ano de escolaridade. Participaram neste estudo 880 professores portugueses a lecionar no primeiro ano de escolaridade. Para analisar as práticas dos professores foram utilizados dois instrumentos: um questionário, adaptado e validado a partir do questionário de Fijalkow e Fijalkow (1994; 2003) e construída uma grelha de observação de práticas de ensino da leitura e da escrita. Através de uma análise de clusters foram identificados três subgrupos de professores que se caracterizam genericamente da seguinte forma: um subgrupo com práticas mais centradas no código; outro com práticas mais centradas no significado; e um grupo misto. Foram ainda observados três professores de cada subgrupo.

Introdução

Nestes últimos anos parece renovar-se o debate sobre o início formal do ensino da linguagem escrita, em particular no que melhor funciona nos primeiros anos de escolaridade. Neste processo complexo é necessário ajudar os alunos a desenvolver vários aspetos em simultâneo. A eterna questão é que aspetos privilegiar?

O debate clássico situa-se entre aqueles que defendem uma abordagem conhecida como "*whole language*", que postula, numa perspectiva holística, que os alunos devem ser imersos na linguagem escrita desde o início da escolaridade, isto é, lendo livros e escrevendo as suas próprias histórias. E os que argumentam que em primeiro lugar se devem desenvolver determinadas competências. Esta abordagem, frequentemente denominada como *"phonics* ou *skills instruction"*, defende que em primeiro lugar os alunos se devem focar nas relações

individuais letra-som e, através da repetição e da prática, vão ser capazes de reconhecer palavras de forma precisa e correcta (Pressley, 2003). Os defensores dos métodos globais, reconhecem a importância do ensino das correspondências grafo-fonológicas na aprendizagem da linguagem escrita (Goodman, 1992), mas distinguem o ensino destas competências num contexto holístico, ou ensinadas de forma isolada.

Estas duas posições aparentemente contraditórias (*phonics* e *whole language*), parecem coexistir numa perspetiva que emergiu na última década, denominada na literatura por "*balanced approach"*. Esta abordagem reconhece, por um lado, importância do ensino das correspondências grafo-fonológicas (*phonics*) e, por outro, a importância das competências linguísticas estimuladas pela imersão dos alunos na linguagem escrita numa perspectiva holística (*whole language*) (Chauveau & Chauveau, 2001; Guthrie, Schafer, & Huang, 2001; Pressley, 2006).

No que ao ensino da linguagem escrita diz respeito, importa ainda realçar que tradicionalmente o ensino da escrita era posterior ao ensino da leitura (Alves Martins & Niza, 1998). Isto significa que no início da escolaridade não era habitual que se pedisse aos alunos qualquer tipo de escrita para além da cópia de letras, palavras ou frases fornecidas como modelos, a que se seguiam os ditados tradicionais. Este processo retrata a ideia que primeiro aprende-se a ler e depois a escrever.

São as abordagens mais globais, nomeadamente a perspetiva de Goodman (1992) retratada nas teorias subjacente à perspetiva "*whole language*", conjugadas com o desenvolvimento das perspetivas sociais de ensino da linguagem escrita, que promovem o ensino da linguagem escrita a partir do seu uso em prática de literacia culturalmente definidas.

Poucos trabalhos têm tentado descrever as práticas dos professores no início de escolaridade. Um exemplo é o trabalho de Baumann, Hoffman, Duffy-Hester e Ro (2000) que

mostraram que no ensino da leitura os professores parecem focar-se unicamente na análise fonémica para introduzir a linguagem escrita.

Outro trabalho foi desenvolvido por Fijalkow e Fijalkow (1994, 2003). Estes autores, a partir de 1253 respostas a um questionário sobre o ensino da leitura e da escrita, especificamente dirigido aos professores do 1º ano de escolaridade, encontraram três grupos de professores com práticas diferenciadas: (a) um primeiro grupo, que os autores nomearam de tradicionais, com práticas centradas exclusivamente sobre o domínio do código (*phonics*); (b) um segundo grupo, qualificados como professores inovadores, com práticas centradas exclusivamente sobre a compreensão (*whole language*) ou integrando práticas de ensino do código bem como de construção de significado (*balanced approach)* e, por fim; (c) um grupo de professores que também nomearam de tradicionais mas que se distinguiam do primeiro grupo por injectarem nas suas práticas alguns elementos inovadores.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 880 professores a lecionar no 1º ano de escolaridade. A média das idades dos participantes situa-se nos 41 anos (*SD*=8), onde 91% dos professores são do sexo feminino.

Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos para avaliar as práticas de ensino da linguagem escrita. O primeiro foi um questionário constituído por três grandes dimensões: a) Aspetos Metodológicos do Ensino da Leitura (49 itens); b) Utilização de Livros Infantis (9 itens); e c) Questões Específicas do Ensino da Escrita (40 itens). Para cada alínea foi questionada a frequência de utilização de práticas inerentes a cada uma das dimensões. A escala de resposta

é composta por quatro opções: nunca (N); poucas vezes (PV); algumas vezes (AV); muitas vezes (MV).

Este instrumento foi construído através de uma adaptação do questionário de Fijlakow (2003). A validade do instrumento foi avaliada através da análise da estrutura fatorial e o nível de consistência interna das respetivas dimensões obtidas.

Quadro 1 - Itens do fator Compreensão

Práticas centradas na compreensão 25 itens; Alpha=.90
Como ponto de partida das atividades de leitura na sala de aula, com que frequência utiliza as seguintes opções?
Um texto relativo a um projeto mais amplo a realizar (espetáculo, saída, correspondência, criação de um livro, etc.)
Um texto relativo a um projeto de organização da vida da turma (aprender a conhecer-se, formar grupos, etc.)
Um texto relativo a um tema (animal, estação do ano, festa, país, etc.)
Um texto recolhido de um livro infantil
Quando os alunos se deparam com um texto que nunca leram, com que frequência realiza os seguintes procedimentos?
Coloca-lhes perguntas sobre o texto (quem o escreveu? para quem? porquê?)
Pergunta-lhes se há palavras que eles conhecem e quais são
Quando ajuda individualmente um aluno a descobrir uma palavra num texto ou numa frase, independentemente do momento do ano, com que frequência lhe propõe as seguintes opções?
Procurar nos recursos do ambiente (lista de palavras, cartazes, cadernos, livros) uma palavra parecida ou partes de palavras idênticas
Se o aluno, servindo-se do contexto, identifica mal uma palavra, como lhe propõe para verificar a leitura realizada?
Para explicar como ele fez para a encontrar
Se a criança identificou mal uma palavra descodificando-a (letra a letra ou sílaba a sílaba) como lhe propõe que verifique a leitura realizada?
Para justificar a leitura da palavra
Quantas vezes pede aos seus alunos para fazer as seguintes atividades?
Substituir palavras por outras numa frase
Trabalhar com frases inteiras (apontar, enunciar, colocar sob uma ilustração, executar uma instrução)
Ler por prazer (leitura livre)
Antecipar o conteúdo de uma frase ou de um texto a partir de um título ou de uma ilustração, verificando-o em seguida
Reconhecer palavras rapidamente
Reconstituir frases a partir de palavras desordenadas
Responder a questões procurando a resposta no texto
Comparar palavras, frases, para ver o que têm em comum e de diferente
Reestruturar um livro ou uma narrativa a partir de uma apresentação desestruturada (ex: ordenar as imagens com o texto; pôr o texto em ordem...)
Antecipar o fim de um texto inacabado
Completar frases com lacunas (incompletas)
Ler rótulos ou listas de palavras
Comparar palavras a partir de sílabas ou de partes de palavras
Ler imagens isoladas ou sequenciais (história em imagens, sem texto)
Reconstituir palavras a partir de sílabas escritas
Produzir palavras oralmente a partir de sílabas dadas pelo professor

A análise fatorial à primeira dimensão, Aspetos Metodológicos do Ensino da Leitura, revelou dois fatores distintos. O quadro 1 apresenta os itens agrupados no primeiro fator. Este primeiro fator, designado como práticas centradas na compreensão, é constituído por 25 itens e apresenta um alpha=.90.

O quadro 2 apresenta os itens agrupados no segundo fator.

Quadro 2 - Itens do fator Código

Práticas centradas no código 15 itens; Alpha=.80
Como ponto de partida das atividades de leitura na sala de aula, com que frequência utiliza as seguintes opções?
1. As indicações de um método de leitura utilizando o manual proposto
Quando os alunos se deparam com um texto que nunca leram, com que frequência realiza os seguintes procedimentos?
Apresenta-lhes em primeiro lugar as palavras que eles não conhecem
Primeiro tenta explicar-lhes os conteúdos
Lê-lhes o texto uma primeira vez
Quando ajuda individualmente um aluno a descobrir uma palavra num texto ou numa frase, independentemente do momento do ano, com que frequência lhe propõe as seguintes opções?
Focar-se nas letras e nas sílabas nomeando-as (sílaba por sílaba ou letra por letra)
Isola a primeira letra ou sílaba da palavra tentando fazê-lo adivinhar essa palavra
Esclarece-lhe o contexto
Se o aluno, servindo-se do contexto, identifica mal uma palavra, como lhe propõe para verificar a leitura realizada?
Para soletrar a palavra
Para dizer cada sílaba
Para a ler em voz alta
Se a criança identificou mal uma palavra descodificando-a (letra a letra ou sílaba a sílaba) como lhe propõe que verifique a leitura realizada?
Para reler o que está antes
Para ler o que se segue
Quantas vezes pede aos seus alunos para fazer as seguintes atividades?
Ler sílabas isoladas
Ligar uma letra ou um grupo de letras ao(s) som(ns) correspondente(s)
Juntar as letras para fazer grupos de letras ou sílabas

Este segundo fator, designado como práticas centradas no código, é constituído por 15 itens e apresenta um alpha=.80.

A análise fatorial à segunda dimensão, Utilização de Livros Infantis, revelou um único fator. O quadro 3 apresenta os itens retidos nesta dimensão.

Quadro 3 - Itens do fator Livros Infantis

Utilização de Livros Infantis 7 itens; Alpha=.84
Com que frequência realiza as seguintes atividades a partir de livros infantis?
Os alunos procuram nos livros ou revistas informação para responderem a uma questão que surge
Os alunos procuram outros livros a partir de um livro que leram (ex: a partir da leitura do pequeno polegar procuram outros livros que reenviem para o mesmo tipo de personagens, de história, imagens, etc...)
Os alunos participam na organização da área de leitura (regras, organização, exposição, disposição, decoração…)
Propõe aos seus alunos que classifiquem os livros no canto de leitura
Os alunos criam um texto ou um outro livro (por ex: imaginam um final diferente, modificando as personagens ou a época, imaginam o resultado de uma aventura, outro episódio…)
Um ou outro aluno apresenta aos colegas um livro que tenha gostado bem como as razões da sua escolha
Conversa com os alunos sobre um livro apresentado por si ou por um deles

Este fator único, que manteve a denominação de utilização de livros infantis, é constituído por sete itens e apresenta um alpha=.84.

A análise fatorial realizada à terceira dimensão, Questões Específicas do Ensino da Escrita, revelou três fatores distintos. O quadro 4 apresenta os itens agrupados no primeiro fator.

Quadro 4 - Itens agrupados no fator Os alunos Criam

Alunos Criam 28 itens; Alpha=.96
Com que frequência propôs aos seus alunos as seguintes atividades de escrita?
Os alunos escreveram um resumo acerca de uma saída/visita de estudo (museu, teatro, cinema)
Os alunos escreveram a continuação de um livro lido anteriormente
Os alunos escreveram comentários que acompanham fotografias/desenhos de um acontecimento da vida da turma
Os alunos relataram por escrito uma história imaginada
Os alunos relataram por escrito uma experiência vivida por si ou pela turma
Os alunos escreveram as regras de um jogo jogado anteriormente ou de receitas realizadas na sala de aula, etc.
Os alunos escreveram títulos adequados aos textos que escreveram
Os alunos escreveram um texto livremente
Os alunos escreveram o conteúdo de um discurso/diálogo que acompanha um desenho que lhes foi apresentado
Os alunos escreveram um texto, ou diferentes tipos de textos, para serem impressos no jornal da turma ou da escola (receitas, histórias, poemas, relatos de visitas de estudo, etc.)
Os alunos escreveram uma ficha ou um cartaz sobre um livro da biblioteca da turma ou da escola
Os alunos escreveram um pequeno texto (recorrendo eventualmente a outros documentos, listas de palavras, dicionário, textos de referência, livros, etc.)
Os alunos criaram uma banda desenhada (sequência dos desenhos e conteúdo das falas)
Os alunos criaram cartazes a anunciar um espectáculo, uma exposição, uma festa, um leilão organizado pela turma, etc.
Os alunos escreveram o conteúdo de um monólogo

Os alunos criaram um mapa da sala de aula, escola, bairro, cidade...
Os alunos criaram rimas e poemas
Os alunos realizaram um jornal de turma
Os alunos escreveram títulos adequados para imagens, desenhos e pinturas
Os alunos reconstituíram por escrito um texto desestruturado (frases desordenadas)
Os alunos criaram adivinhas
Os alunos responderam por escrito, a questões escritas de um questionário
Realizaram jogos com letras e palavras (Acrósticos, Anagramas)
Os alunos legendaram, de forma adequada, um conjunto de imagens
Os alunos escreveram palavras à sua escolha (recorrendo eventualmente ao dicionário, a uma lista de palavras, a um livro de imagens)
Os alunos completaram textos com lacunas
Os alunos fizeram palavras cruzadas
Os alunos escreveram uma ou várias frases independentes (com a eventual utilização de documentos de referência, de palavras de rótulos ou etiquetas, etc.)

Este primeiro fator, designado como os alunos criam, é constituído por 26 itens e apresenta um alpha=.96.

O quadro 5 apresenta os itens agrupados no segundo fator.

Quadro 5 - Itens agrupados no fator Cópias e Ditados Tradicionais

Cópias e Ditados Tradicionais 6 itens; Alpha=.80
Com que frequência propôs aos seus alunos as seguintes atividades de escrita?
Ditou uma ou várias frases independentes aos seus alunos
Ditou palavras aos seus alunos
Os alunos copiaram um pequeno texto
Os alunos copiaram uma ou várias frases sem ligação entre si
Ditou um pequeno texto aos seus alunos
Os alunos copiaram palavras

Este segundo fator, designado por cópias e ditados tradicionais, é constituído por 6 itens e apresenta um alpha=.80.

O quadro 6 apresenta os itens agrupados no terceiro e último fator.

Quadro 6 - Itens agrupados no fator Alunos Ditam

Alunos Ditam 5 itens; Alpha=.86
Com que frequência propôs aos seus alunos as seguintes atividades de escrita?
Que um, ou mais alunos, ditasse para escrever frases
Que um, ou mais alunos, ditasse para escrever palavras
Que um, ou mais alunos, ditasse para escrever textos
Num pequeno texto ditado pelo aluno, relê o que vai sendo escrito, com o objetivo de facilitar a continuação da produção pelo aluno (encadeamento e coerência)
Antes de escrever, perguntou ao aluno que está a ditar para dizer a palavra que quer escrever, soletrando-a

Este terceiro fator, designado como os alunos ditam, é constituído por 5 itens e apresenta um alpha=.86.

No que diz respeito ao segundo instrumento utilizado, apresentam-se em seguida os procedimentos realizados para a sua construção. Inicialmente foram realizadas observações livres onde foram registados todas as atividades dos professores relacionadas com o ensino da linguagem escrita. Posteriormente e através de uma análise de todas as práticas registadas, foram organizadas as atividades dos professores em diferentes variáveis. Para constituir as diferentes variáveis e facilitar a codificação dos comportamentos foram dissociadas as práticas de acordo com dois critérios: a) as diferentes dimensões da linguagem (escrita, leitura, oral); e b) e as unidades que podem existir dentro de cada uma das referidas dimensões (letra, sílaba, palavra, frase).

O próximo passo foi o de definir as modalidades de comportamento (as atividades dinamizadas pelos professores) dentro de cada uma das unidades. A primeira modalidade foi o aluno regulado [AR]. Esta modalidade significa que o professor pede ao aluno para realizar uma atividade numa determinada dimensão (oral, leitura e escrita), contendo uma determinada unidade (letra, sílaba, palavra, frase). Na escrita, por exemplo, poderá acontecer quando o professor pede ao aluno para escrever palavras com a sílaba ca. A segunda modalidade definida foi o aluno organiza [AO]. Esta atividade traduz-se quando o professor pede ao aluno para organizar determinadas unidades. Na leitura, por exemplo, acontece quando o professor pede ao aluno para colocar as palavras por ordem de uma frase desorganizada escrita no quadro. Foram ainda definidas como atividades realizadas quando: o aluno copia [AC]; o aluno dita [AD]; o professor lê [PL]; e ainda o professor escreve [PE].

Procedimento

Para a recolha dos questionários foram utilizados dois procedimentos em simultâneo. No primeiro o questionário era respondido numa entrevista. O investigador lia as perguntas e registava as respostas. Em simultâneo, foi enviada para todos os Agrupamentos de escolas de Portugal a versão do questionário para ser respondido via internet. Para um nível de significância de .05, não existiram diferenças entre as respostas da internet e das respostas das entrevistas.

As observações seguiram um procedimento standard, utilizado em pesquisas anteriores (Amendum et al., 2009; Taylor & Pearson, 2000; Taylor et al., 2000), com algumas modificações, nomeadamente nos tempos de registo. Os momentos de observação foram atividades escolhidas por cada professor e por ele considerada como a melhor atividade para desenvolver a linguagem escrita. Cada professor foi observado por um período de 60 minutos, sendo que a atividade que estava a ser desenvolvida era registada de dois em dois minutos, perfazendo um total de máximo de 30 registos.

Resultados

A partir dos 880 professores participantes foram constituídos três grupos de professores através de uma análise de clusters. A estatística descritiva para os três grupos, relativamente às variáveis identificadas a partir do questionário são apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8 - Estatística descritiva por variável e por grupo de professores

	Grupo 1 (N=439)		Grupo 2 (N=144)		Grupo 3 (N=297)	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Compreensão	3.12	.36	2.72	.50	3.14	.31
Código	3.15	.45	3.11	.44	3.37	.38
Livros Infantis	2.80	.52	2.28	.57	3.32	.40
Alunos Criam	2.41	.56	1.86	.49	3.02	.45
Cópias/ditados	3.19	.54	2.95	.75	3.52	.43
Alunos ditam	2.64	.70	1.77	.60	3.39	.42

A partir da análise do quadro podemos verificar que o Grupo 2 se distancia dos outros grupos por utilizar claramente práticas mais focadas no código do que na compreensão, por utilizar livros infantis com pouca frequência e, apesar de realizar com pouca frequência atividades de escrita, as atividades mais realizadas são cópias e ditados.

O Grupo 1, apesar de nos aspetos relativos à leitura parecer valorizar ambos os fatores, quer do código, quer da compreensão, relativamente à escrita parece eleger como atividades privilegiadas as atividades de cópia e ditado. Apesar de utilizar com maior frequência do que o Grupo 2 os Livros Infantis, não parece ser com muita regularidade. Estes resultados permitem perceber que o Grupo 1 parece situar-se entre as práticas mais centradas no código e as práticas mais centradas na compreensão. Por outras palavras, parece ter uma abordagem mista.

O Grupo 3 surge como um grupo que parece valorizar todos os fatores. Este grupo parece distanciar-se do Grupo 1 mais nos aspetos que dizem respeito à escrita. Comparativamente ao o Grupo 1, o Grupo 3 pede mais aos seus alunos para criarem os seus próprios textos e para ditarem frases, palavras e textos. Este aspeto parece estar relacionado com práticas mais centradas na compreensão e nos aspetos comunicativos da linguagem escrita.

Com base na sua disponibilidade, foram observados três professores de cada um dos grupos descritos anteriormente. No quadro 9 são apresentadas as frequências absolutas para o Grupo 1.

Quadro 9 - Frequências absolutas das observações do Grupo 1

	Grupo 1											
	Oral				Leitura				Escrita			
	Letra	Sílaba	Palavra	Frase	Letra	Sílaba	Palavra	Frase	Letra	Sílaba	Palavra	Frase
[AR]	2	1	8	6	1	1	14	8	0	0	0	0
[AO]	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	0
[AC]	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	8	1
[AD]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[PL]	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
[PE]	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0

Nota. [AR] = aluno regulado; [AO] = aluno organiza; [AC] = aluno copia; [AD] = aluno dita; [PL] = professor lê; [PE] = professor escrever

Com base nos dados do quadro 9 podemos verificar que, para o Grupo 1, a palavra é a unidade de destaque em todas as dimensões. Nomeadamente através de atividades como dizer palavras (8), ler palavras (14) e copiar palavras (8). É importante referir também que a frase também surge valorizada, mais precisamente quando se pede ao aluno para dizer (6) ou ler (8) frases.

No quadro 10 são apresentadas as frequências absolutas para o Grupo 2.

Quadro 10 - Frequências absolutas das observações do Grupo 2

	Grupo 1											
	Oral				Leitura				Escrita			
	Letra	Sílaba	Palavra	Frase	Letra	Sílaba	Palavra	Frase	Letra	Sílaba	Palavra	Frase
[AR]	1	2	3	1	4	7	14	7	0	0	4	0
[AO]	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	9	0
[AC]	0	0	0	0	0	0	0	0	11	0	7	5
[AD]	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[PL]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[PE]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0

Nota. [AR] = aluno regulado; [AO] = aluno organiza; [AC] = aluno copia; [AD] = aluno dita; [PL] = professor lê; [PE] = professor escrever

No que diz respeito ao Grupo 2, os dados do quadro 10 revelam que nas dimensões do oral e da leitura a palavra parece também ocupar um lugar de destaque. Esta superioridade materializa-se através de atividades como dizer (3) e ler palavras (14). A leitura de sílabas e frases também parece ser relevante (ambas com 7 registos). O que parece diferenciar este grupo de professores são as atividades que propõe na dimensão da escrita. Nomeadamente a cópia de letras (11) e a organização de palavras para formar frases (9).

No quadro 11 são apresentadas as frequências absolutas para o Grupo 3. Com base nos dados do quadro 11 podemos verificar que para o Grupo 3 a frase é a unidade de destaque na leitura e na escrita. Mais especificamente na leitura (8) e na escrita de frases (12). É importante referir também que a palavra também surge valorizada, mais precisamente quando se pede ao aluno para dizer (7) ou para copiar palavras (10). A cópia de frases surge também com uma expressão digna de registo (9).

Quadro 11 - Frequências absolutas das observações do Grupo 3

	Grupo 1											
	Oral				Leitura				Escrita			
	Letra	Sílaba	Palavra	Frase	Letra	Sílaba	Palavra	Frase	Letra	Sílaba	Palavra	Frase
[AR]	0	2	7	3	0	0	3	8	1	0	10	12
[AO]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[AC]	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	10	9
[AD]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[PL]	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1
[PE]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1

Nota. [AR] = aluno regulado; [AO] = aluno organiza; [AC] = aluno copia; [AD] = aluno dita; [PL] = professor lê; [PE] = professor escrever

Discussão

A utilização de ambas as metodologias (questionário e observação) permitiu uma análise complementar às práticas de ensino da linguagem escrita dos professores no 1º ano de escolaridade. As análises a partir das observações parecem confirmar os grupos definidos com base na resposta ao questionário.

O Grupo 1 parece ser o que na literatura se designa por "mixed approach" (Pressley, 2003), sugerindo mobilizar aspetos tanto do código como da compreensão. Apesar de realizar atividades como cópia e ditados com maior frequência, realça-se o facto de mobilizar também, mesmo que com menor frequência, atividades em que os alunos ditam ou criam os seus próprios textos. Na observação este grupo parece eleger a palavra como a unidade preferencial a ser trabalhada, contudo, as frases também são mobilizadas no seu trabalho. O trabalho de escrita é sobretudo realizado a partir da cópia de palavras. Apesar de a unidade trabalhada não ser a mais pequena, a atividade realizada é essencialmente uma atividade tradicional.

O Grupo 2 considera que o domínio do código é o primeiro passo para a aprendizagem da linguagem escrita, parecendo retratar as teorias denominadas como "*phonics*" (Ehri et al., 2001). Este domínio do código ficou claro em ambos os instrumentos utilizados. Os professores deste grupo valorizam mais os aspetos do código do que da compreensão, parecem utilizar com pouca frequência os livros infantis e, no que diz respeito à linguagem escrita, parecem mobilizar como atividade dominante as cópias e os ditados. Na observação, este grupo distancia-se claramente de todos os outros nas atividades de escrita, mais especificamente através de atividades como copiar letras e organizar palavras para fazer frases, revelando mais uma vez que estes professores consideram o ensino do código como meio exclusivo de acesso à linguagem escrita. As atividades promovidas sugerem ser mais

importante aprender a ler do que aprender a escrever. Este tipo de práticas surge já retratado em outras investigações (e.g. Baumann et al., 2000).

O Grupo 3 parece um grupo com práticas de ensino que refletem as teorias subjacentes aos métodos globais (*whole language*) (e.g. Goodman, 1992). Um primeiro olhar parece aproximar os professores do Grupo 3 aos professores do Grupo 1, pois valorizam ambos os aspetos do código e da compreensão. Porém, o primeiro aspeto que os diferencia é a maior frequência de utilização dos livros infantis pelos professores do Grupo 3. Um segundo aspeto prende-se com as atividades de escrita. O Grupo 3 parece pedir com mais frequência aos seus alunos para criarem os seus próprios textos e para ditarem para um colega ou para o professor escrever. As observações permitiram confirmar estes dados, revelando não só que a frase é a unidade privilegiada pelos professores deste grupo, mas que o é tanto na leitura como na escrita. Este grupo de professores parece promover em simultâneo a leitura e a escrita, propondo aos alunos, a leitura e a escrita de histórias.

Para a continuação deste trabalho e, sobretudo, para confirmar as conclusões que começam aqui a desenhar-se, será importante afinar alguns procedimentos de observação, nomeadamente aumentar o número de professores observados, melhorar as categorias das observações e introduzir uma medida de acordo inter-observadores.

Referências

Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita.* Lisboa: Universidade Aberta.

Baumann J. F., Hoffman, J. V., Duffy-Hester, A. M., & Moonroe J. (2000). The first R yesterday and today: U.S. elementary instruction practices reported by teachers and administrators. *Reading Research Quarterly, 35*(3), 338-377.

Chauveau, g., & Rogovas-Chauveau, E. (2001). Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans. In Chauveau G. (Ed.). *Comprendre l'enfant Apprenti Lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, pp. 32-43. Paris: RETZ.

Fijalkow, E. & Fijalkow, J. (1994). Enseigner à lire-écrire au CP: État des lieux. *Revue Française de Pédagogie, 107,* 63-79.

Fijalkow, E. (2003). *Entre tradition et modernité : Les pratiques pédagogiques de la*

lecture-écriture au CP. Paris : L'Harmattan.
Goodman, K. (1992). Why whole language is today's agenda in education. *Language Arts, 69*, 354–363.
Guthrie, J. T., Schafer, W. D., & Huang, C. (2001). Benefits of Opportunity To Read and Balanced Instruction on the NAEP. Journal Of Educational Research, 94(3), 145-62
Pressley, M. (2003). Psychology of literacy and literacy instruction. InW. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), Comprehensive handbook of psychology. Educational psychology (Vol. 7, pp. 333–355). New York: Wiley.
Pressley, M. (2006). Reading instruction that works: The case for balanced teaching (2nd ed.). New York: Guilford.

CAPACIDAD PREDICTIVA DE LOS NIVELES DE FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO SOBRE LAS HABILIDADES MATEMÁTICAS BÁSICAS

Alberto Veleiro Vidal, Universidade da Coruña (España), alberto.veleiro@udc.es
Lisa B. Thorell, Karolinska Institutet, Estocolmo (Suecia), lisa.thorell@ki.se

Resumen: En el presente estudio se investiga la capacidad predictiva de las puntuaciones de funcionamiento ejecutivo de niños preescolares obtenidas a la edad de 4 años, sobre las habilidades matemáticas básicas evaluadas 12 meses después. Inicialmente, las puntuaciones de funcionamiento ejecutivo fueron obtenidas a través del Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI). Doce meses después se obtuvieron los datos correspondientes a las tareas de comparación numérica básica y conceptos matemáticos básicos, así como los relacionados con el control inhibitorio (tipo go/nogo) y la memoria operativa (Children Size Ordering Task). Los resultados indican que la memoria operativa está implicada en las habilidades matemáticas. Se encontraron correlaciones significativas entre CSOT y los tests de habilidades matemáticas. Además, la subescala de memoria operativa del CHEXI a los 4 años predice significativamente los resultados en habilidades matemáticas 12 meses después. Estos resultados son discutidos en términos de la validez de constructo de constructo de los cuestionarios de valoración del funcionamiento ejecutivo, de su estabilidad y valor predictivo sobre la identificación temprana de riesgo de dificultades de aprendizaje en niños preescolares.

Palabras clave: funciones ejecutivas, procesamiento numérico, rendimiento matemático

Introducción

El término "funciones ejecutivas" (FE) es un concepto paraguas referido a funciones de control orientado a metas, de importancia central en la vida diaria, incluyendo aspectos como el mantenimiento y actualización de la información en la memoria (*updating*), la inhibición de procesos inapropiados (*inhibiting*) y el cambio flexible (*shifting*) (Miyake et al., 2000). Estas habilidades emergen de modo temprano en la infancia y continúan su desarrollo hasta la adolescencia o el principio de la edad adulta (Romine y Reynolds, 2005). Es bien conocido que las habilidades ejecutivas representan un papel importante en el desarrollo de otras capacidades durante la infancia, incluyendo el desempeño lector y el de las habilidades matemáticas, así como otras habilidades de aprendizaje y de funcionamiento adaptativo (Blair y Razza, 2007; Espy, McDiarmid, Cwik, Stalets et al., 2004). Además, las dificultades

ejecutivas son una característica fundamental en varios trastornos que afectan al desarrollo, tanto de carácter innato como adquirido (Pennington y Ozonoff, 1996).

De manera clásica, las habilidades ejecutivas han sido habitualmente evaluadas mediante tareas de laboratorio procedentes de la literatura neuropsicológica y, en lo que respecta a la población infantil, se han desarrollado diferentes adaptaciones de tareas inicialmente concebidas para adultos (véase Carlson, 2005). Este tipo de tareas ha sido criticado en base a su falta de validez ecológica, así como su limitada utilidad clínica dado que capturan la actuación de los ejecutantes en pequeños períodos temporales, por lo que difícilmente pueden reflejar la naturaleza temporal (trans-situacional) característica de las FE (Barkley, 2011). Sin embargo, en la última década, se ha desarrollado de manera creciente el empleo de instrumentos de evaluación alternativos mediante el uso de cuestionarios de valoración (Gioia, Isquith, Guy y Kenworthy, 2000; Thorell y Nyberg, 2008). Éstos tienen la ventaja de capturar la conducta de las personas evaluadas a lo largo de un período extenso de tiempo, por lo que el funcionamiento ejecutivo es valorado en su empleo en la vida diaria, constituyendo además un tipo de instrumentos de reducido coste y fácil utilización.

Por el momento, el número de estudios que ha examinado las relaciones entre los cuestionarios de FE y las dificultades de aprendizaje es limitado, aunque los resultados disponibles indican que las medidas de rendimiento en habilidades académicas básicas (p.ej. lectura y matemáticas) aparecen estrechamente relacionados con los resultados obtenidos en los cuestionarios de FE (Clark, Pritchard y Woodward, 2010; Mahone, Cirino, et al., 2002; Thorell y Nyberg, 2008; Thorell, Veleiro, Siu y Mohammadi, 2012).

Mcauley y sus colaboradores (Mcauley et al., 2010) han sugerido recientemente que esta relación podría deberse a la posibilidad de que los cuestionarios de FE constituyan en realidad una evaluación del grado de dificultades funcionales que los evaluados presentan, más que de las dificultades ejecutivas subyacentes a aquéllas. Este argumento se basaría en la

fuerte relación encontrada entre los resultados de los cuestionarios de FE y otros en los que padres y profesorado valoraban distintas dificultades conductuales y funcionales, mientras que las relaciones entre los primeros y las puntuaciones de pruebas de funcionamiento ejecutivo eran más débiles. En efecto, la relación entre ambos tipos de medidas del funcionamiento ejecutivo ha sido débil en muchos casos, aunque ello ha sido explicado en términos de falta de validez ecológica de las pruebas de FE así como en el hecho de que ambos tipos de medidas informan sobre aspectos no totalmente coincidentes del mismo constructo subyacente.

En este estudio, nos proponemos examinar el valor predictivo que las valoraciones del funcionamiento ejecutivo llevadas a cabo de manera temprana tienen sobre medidas de ejecución de habilidades matemáticas básicas en la edad preescolar. Es bien conocida la relación entre algunos elementos del funcionamiento ejecutivo, en concreto la dimensión referida al mantenimiento/actualización de la información, o memoria operativa, y el desarrollo temprano de las habilidades matemáticas (Van der Ven et al., 2012). Resultados similares han sido encontrados cuando la valoración del funcionamiento ejecutivo ha sido realizada mediante cuestionarios (Clarke, Pritchard y Woodward, 2010; Mahone, Cirino, et al., 2002; Mcauley, Chen, Goos, Schachar y Crosbie, 2010; Thorell y Nyberg, 2008; Thorell et al., 2012). Este tipo de procesos se consideran esenciales en la solución de tareas matemáticas: Los resultados parciales deben ser almacenados en la memoria operativa y recuperados cuando es necesario, al tiempo que se debe monitorizar el proceso y manipular la información en pasos sucesivos de cara al resultado final.

En nuestro estudio examinaremos las relaciones entre los resultados de la valoración del funcionamiento ejecutivo llevado a cabo por las profesoras de los participantes mediante un cuestionario en que se evaluaban sus habilidades ejecutivas en lo referido a la memoria operativa y al control inhibitorio y los resultados de pruebas llevadas a cabo un curso más

tarde en los que se evaluaron dos aspectos básicos de las habilidades matemáticas: los conceptos básicos y el procesamiento numérico. Además también se evaluó en ese momento la competencia ejecutiva mediante pruebas de memoria operativa y control inhibitorio.

Los conceptos básicos gozan de una amplia tradición en el currículum de la educación de los primeros años (Educación Infantil) y hacen referencia al dominio de aspectos verbales que permiten organizar la realidad mediante procesos de discriminación y generalización. En palabras de Solomon, Medin y Lynch (1999), los conceptos básicos constituyen los peldaños de construcción de la mente, y suponen un excelente predictor, tanto del éxito académico general (Glutting, Kelly, Boehm y Burnett, 1989; Kavale, 1982), como del rendimiento en matemáticas en particular (Stock, Desoete y Roeyers, 2007). Así mismo, se ha encontrado que los conceptos básicos aparecen fuertemente relacionados con las medidas de inteligencia general (Kuehn-Howell y Bracken, 1992). Tradicionalmente, en nuestro entorno, ha sido el Test de Conceptos Básicos de Boehm el más empleado en el ámbito escolar. Para este estudio hemos hecho una adaptación del mismo, incluyendo además otros conceptos típicamente objeto de instrucción en la Educación Infantil, como son las formas geométricas y los colores.

En lo que se refiere al procesamiento numérico, mientras que en el pasado se concebía que todo el conocimiento numérico se debía a la construcción a través de la interacción sensorio-motriz con el entorno (Piaget, 1952), estudios más recientes han encontrado que los niños nacen con capacidades innatas para representar, discriminar y operar sobre la numerosidad (Butterworth, 2005), es decir: el número de cosas en un conjunto. La discriminación de la numerosidad, la capacidad de distinguir muchos de pocos, constituye pues uno de los más básicos procesos dentro de las capacidades matemáticas y las dificultades en el mismo han sido consideradas como un elemento esencial en los afectados por discalculia (Landerl, Bevan y Butterworth, 2004). La discriminación de la numerosidad, por lo tanto, se refiere al juicio no simbólico sobre la cantidad y se ha relacionado con la activación de una

red neural específica situada en el lóbulo parietal inferior (Dehaene, Piazza, Pinel y Cohen, 2003). De forma interesante, mientras que el cálculo aritmético ha sido relacionado estrechamente con la memoria operativa, los juicios sobre numerosidades, especialmente las de tipo analógico, parecen ser independientes de la capacidad de la memoria operativa encontrándose ausencia de correlación entre ambas capacidades en algunos estudios o relaciones débiles en otros (Cirino, 2011; Rousselle y Noël, 2007). De todos modos, estudios recientes han señalado que este carácter modular del procesamiento no simbólico sería típico de la ejecución en adultos, y fruto de una progresiva automatización del proceso, mientras que en muestras infantiles se ha encontrado que las áreas prefrontales (ligadas al funcionamiento ejecutivo) intervienen activamente en estos procesos (Ansari y Dhital, 2006; Houdé, Rossi, Lubin y Joliot, 2010)

Por otra parte, la comparación entre representaciones numéricas de tipo simbólico (verbales o bien con notación arábiga) requiere la intervención de otros procesos y algunos autores han propuesto la existencia de tres códigos diferentes para el procesamiento numérico (Dehaene y Cohen, 1997), uno para cada formato de la información numérica (magnitudes analógicas, auditorio-verbal y visual arábigo), con lo que se precisan procesos de trans-codificación para la conversión de la información de un código a otro. En base a este modelo, la comparación de símbolos arábigos (p.ej. 2 *vs* 4) debería resultar más compleja para los niños, y más relacionada con sus capacidades ejecutivas, que la comparación entre magnitudes similares de tipo analógico (p.ej. ** *vs* ****).

En el presente estudio, pondremos a prueba el valor predictivo que las valoraciones del funcionamiento ejecutivo hechas por el profesorado tienen sobre estas habilidades y, asimismo, sobre la ejecución de tareas de funcionamiento ejecutivo que valoran la memoria operativa y el control inhibitorio. De este modo esperamos examinar si realmente el

funcionamiento ejecutivo se relaciona con el desempeño en estas habilidades matemáticas tempranas.

Método

Participantes

La muestra investigada estaba integrada por 47 niños y niñas (19 niñas) procedentes de una escuela pública cercana a A Coruña (Galicia-España). La edad media era de 5 años y 8 meses (rango: de 5 años y 2 meses a 6 años y 2 meses). Los padres dieron su consentimiento informado para la participación de sus hijos en el estudio. Asimismo, también fue obtenida la autorización del profesorado y la dirección de los centros escolares.

Medidas

Childhood Executive Function Inventory (CHEXI). Este inventario infantil del funcionamiento ejecutivo (Thorell y Nyberg, 2008) es un cuestionario de valoración de 24 ítems que evalúa cuatro aspectos básicos del funcionamiento ejecutivo en la vida diaria (Memoria Operativa, Planificación, Regulación y Control Inhibitorio), aunque sus autoras, en base a los datos obtenidos mediante análisis factorial, han propuesto dos factores generales únicamente: Memoria de Trabajo e Inhibición. Los estudios previos han mostrado que el CHEXI posee buena consistencia interna y estructura factorial así como buena capacidad predictiva sobre el rendimiento escolar (Thorell et al., 2012). Asimismo, aunque el CHEXI parece ofrecer una valoración del funcionamiento ejecutivo no totalmente coincidente con la que ofrecen las tareas de ejecución de memoria de trabajo e inhibición, se han encontrado correlaciones adecuadas entre ambos tipo de medidas (Thorell y Nyberg, 2008). Aunque el CHEXI ha sido concebido para ser utilizado tanto por padres como por el profesorado, para este estudio se han empleado únicamente las valoraciones de este último, llevadas a cabo por

las profesoras del alumnado en diciembre de 2010 y se puntuaron de acuerdo con lo establecido por sus autoras (véase www.chexi.se)

Children Size Ordering Task (McInerney, Hrabok y Kerns, 2005). En esta tarea de memoria de trabajo los participantes escuchan series de nombres de objetos familiares (p.ej. mesa – casa – cuchara) y deben repetirlos ordenados de mayor a menor en cuanto a su tamaño (casa – mesa – cuchara). De este modo la prueba consta de un componente verbal, así como de uno no verbal (imagen mental) y los ejecutantes deben no sólo retener la información, sino manipularla por lo que diferentes sistemas de memoria operativa intervienen en la resolución de la tarea y, de modo especial, el ejecutivo central. La prueba constaba de 15 ensayos distribuidos en 4 bloques (de 2, 3, 4 y 5 elementos respectivamente). La puntuación obtenida era de un punto por cada ensayo correcto, y era finalizada cuando los tres ensayos de un bloque eran fallados.

Prueba go/no-go. Consiste en una adaptación para esta edad del paradigma clásico de este tipo de pruebas de control inhibitorio que requieren la supresión de una respuesta predominante. En ellas se debe responder ante la presentación frecuente de unos estímulos (*go*) e inhibir la respuesta en otros (*no-go*) de carácter infrecuente. En este caso, los participantes, situados en pie a 1,5 m. de un monitor de ordenador, debían dar una palmada cuando el estímulo fuese un dibujo representando un corazón y no responder cuando fuese una estrella. La aparición de cada estímulo era señalizada con un tono sonoro breve, igual para ambos tipos de estímulos. La duración de la presentación de los estímulos era de 750 ms. y el intervalo entre estímulos oscilaba entre los 1.500 y 2.250 ms. La prueba contaba con un total de 60 ensayos, siendo la relación entre estímulos go/no-go de 2/1. La medida analizada fue el número de errores de comisión (ensayos *no-go* en los que se produjo respuesta) que se consideran un indicador de dificultades de inhibición.

Prueba de Conceptos Básicos. Consta de 50 ensayos en los que se presenta un concepto en cada uno de ellos. Al inicio del mismo la persona evaluadora formulaba una pregunta sobre el mismo, siendo la tarea de cada participante escoger, de entre las figuras que aparecían en la pantalla de un ordenador portátil, el elemento adecuado. A lo largo de la prueba se evaluaban conceptos de tipo espacial (p.ej. cerca, lejos, centro, dentro fuera,…), temporal (antes, después,…), magnitudes no numéricas (grande, mediano, pequeño,…), colores y formas geométricas. La puntuación total era el número de ensayos correctos obtenido.

Tarea de Comparación de Cantidades no Simbólicas. A los participantes se les presentaban estímulos en los que aparecían dos rectángulos, a ambos lados (izquierda-derecha) de un punto de fijación central en la pantalla de un ordenador, conteniendo diferentes cantidades de puntos circulares de color negro. El propósito de la tarea era decidir, lo más rápidamente posible en qué lado había más puntos, presionando para ello un botón del mismo lado del rectángulo con mayor cantidad. Los puntos estaban distribuidos de manera aleatoria dentro de cada una de las cajas y todos ellos tenían igual tamaño (50 px de diámetro). Se presentaron 42 ensayos en orden pseudoaleatorio, conteniendo comparaciones de pares de cantidades desde 1 a 7 puntos. En la mitad de los ensayos la cantidad mayor estaba en el lado izqyierdo y en los restantes en el derecho. Todos los participantes completaron la tarea en el mismo orden de presentación y llevaron a cabo seis ensayos de práctica previamente.

Tarea de Comparación de Números Arábigos. En esta tarea, los participantes debían comparar pares de números arábigos, situados a ambos lados de un punto de fijación central en la pantalla del ordenador, presionando un botón situado en el mismo lado que el número mayor, de modo similar a la tarea anterior. Constaba de 42 ensayos, conteniendo las mismas cantidades que en la tarea anterior, siendo presentados en el mismo orden. La fuente seleccionada para la representación de los símbolos era de tipo manuscrito, siendo la misma que se emplea habitualmente en los materiales didácticos que emplean los participantes.

Procedimiento

Los participantes fueron evaluados individualmente en pequeñas salas próximas a sus aulas por dos estudiantes post-graduadas que fueron entrenadas para la evaluación y desconocían el objetivo del estudio. Previamente a realizar las tareas de comparación numérica en el ordenador los participantes llevaron a cabo una tarea de tiempo de reacción de dos alternativas de respuesta en la que debían presionar un botón situado en el mismo lado (izquierdo o derecho) en el que apareciese una estrella en la pantalla. La finalidad de esta tarea era familiarizar a los participantes con el modo de respuesta en las tareas posteriores, así como comprobar que eran capaces de ejecutar tareas de este tipo. Se presentaron 30 ensayos al cabo de los cuáles recibían refuerzo positivo por su actuación y se les explicaba el contenido de las tareas de comparación numérica. Para ello, se les enseñaba el propósito de las tareas ("dónde hay más") mediante el uso de comparaciones de pares de colecciones de bloques plásticos (para la tarea no simbólica) y pares de números arábigos impresos en piezas de cartulina, asegurando que comprendiesen el objeto de cada prueba. Cada participante llevó a cabo las pruebas en tres sesiones diferentes, todos ellos en el mismo orden.

Tabla 1: Estadísticos descriptivos

	Media	Desv. Típica
CHEXI (puntuación directa media)		
Memoria Operativa	2,33	1,12
Inhibición	2,20	0,88
CSOT	6,89	1,71
Go/No-go (errores de comisión)	1,66	2,15
Comparación no simbólica de magnitudes		
Precisión	37,96	5,57
Latencia de respuesta (msegs)	1272,36	309,12
Comparación simbólica de magnitudes		
Precisión	27,53	13,23
Latencia de respuesta (msegs)	1532,89	421,40
Conceptos básicos	43,62	3,63

CHEXI: Childhood Executive Function Inventory; CSOT: Children Size Ordering Task

Resultados

Todos los participantes superaron el nivel de ejecución por azar. La Tabla 1 muestra las puntuaciones obtenidas en las diferentes pruebas. Como puede verse, la tarea de comparación de magnitudes de tipo simbólico (números arábigos) resultó más difícil para los participantes que la de magnitudes analógicas ya que se cometieron más errores (*t* para muestras relacionadas =5,608; p<0,01) y fue preciso mayor tiempo para alcanzar la repuesta correcta (*t* para muestras relacionadas=-5,066; p<0,01). La correlación en la ejecución entre ambas tareas fue moderada en la precisión de respuesta (*r*=0,30; *p*<0,05) y mayor para los tiempos de respuesta (*r*=0,57; *p*<0,01).

Por lo que respecta a la relación de las tareas utilizadas para evaluar las habilidades básicas de tipo matemático con las tareas de funcionamiento ejecutivo, se observa que tanto las tareas de comparación numérica como la de conceptos básicos aparecen significativamente correlacionadas con los resultados de la tarea de memoria operativa (CSOT) mientras que los resultados de la tarea de control inhibitorio (errores de comisión en la tarea Go/no-go) no mantienen correlación significativa con los resultados de la tarea de conceptos básicos ni con la de comparación simbólica. Sí existe relación significativa entre los resultados de control inhibitorio y los de la tarea de comparación simbólica, aunque ésta es menor que la que obtenida con la prueba memoria operativa (T_2 de Williams= 3,92; p<0,01).

Tabla 2. Correlaciones de Pearson

	M. Operativa (CHEXI)	Inhibición (CHEXI)	CSOT	Go/No-go	Conceptos Básicos (a)	Compar. No Simbólica (a)
Inhibición (CHEXI)	0,87**					
CSOT	-0,50**	-0,28				
Go/No-go	0,46**	0,46**	-0,22			
Conceptos Básicos	-0,41**	-0,28	0,54**	-0,16		
Compar. No Simbólica	-0,42**	-0,34*	0,35*	-0,11	0,41**	
Compar. Simbólica	-0,47**	-0,37*	0,48**	-0,31*	0,45**	0,53**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).
(a) Promedio de las puntuaciones estandarizadas de precisión y latencia de respuesta

Al analizar las correlaciones entre las valoraciones del funcionamiento ejecutivo con los resultados de las tareas llevadas a cabo un curso más tarde, encontramos importantes correlaciones (véase Tabla 2). La magnitud de las mismas está en la línea de lo esperable según el tipo de pruebas empleadas, siendo mayores aquéllas que teóricamente miden el mismo constructo que la correspondiente escala del CHEXI. No obstante, llama la atención el hecho de que la escala de memoria operativa del cuestionario tenga importante relación con los resultados de la prueba de control inhibitorio. Esto parece relacionarse con la alta correlación entre ambas escalas del CHEXI (r=0,87) mientras que la correlación entre ambas pruebas de FE es débil y no significativa. Asimismo, las valoraciones de la escala de memoria operativa del CHEXI también aparecen relacionadas con los resultados de las tres pruebas de habilidades matemáticas en valores similares a los obtenidos con la prueba CSOT, aunque las valoraciones del CHEXI habían sido realizadas un curso antes.

Para comprobar el valor predictivo de las medidas de funcionamiento ejecutivo sobre el desempeño en las tareas básicas de matemáticas, hemos llevado a cabo análisis de regresión múltiple jerárquica en el que hemos introducido como predictores, en un primer bloque las valoraciones del CHEXI, y en el segundo los resultados de las pruebas de ejecución. Los resultados indican que las medidas de funcionamiento de la memoria operativa predicen significativamente una parte de la varianza en las tres pruebas. De manera interesante, al emplear un modelo de pasos sucesivos, sólo las puntuaciones de la escala de memoria operativa del CHEXI fueron retenidas en el modelo para explicar los resultados de la prueba de comparación no simbólica. En las pruebas de comparación de tipo simbólico, ambas medidas de memoria operativa contribuyen significativamente en la explicación de los resultados, aunque en la prueba de conceptos básicos, al introducir los resultados de la prueba CSOT se aprecia que la contribución de la valoración del CHEXI deja de tener significación como predictor independiente.

Discusión

Hemos investigado la contribución que las valoraciones del funcionamiento ejecutivo en niños y niñas preescolares llevadas a cabo por sus profesoras tiene sobre su rendimiento en pruebas básicas relacionadas con su desempeño matemático, encontrando que la escala de memoria operativa mantiene un significativo valor predictivo, aun habiendo sido realizadas dichas valoraciones con una anterioridad de un curso escolar, y siendo comparable, en su efecto, al que ofrece una prueba de memoria operativa (CSOT) llevada a cabo al tiempo que la valoración de las habilidades matemáticas. Ambos tipos de medidas del funcionamiento ejecutivo, cuestionarios y pruebas de ejecución, mantuvieron correlaciones significativas entre sí de entidad similar a las que se habían encontrado en estudios previos con el CHEXI (Véase Thorell y Nyberg, 2008).

Tabla 3. Resumen de los análisis de regresión múltiple jerárquica

Variable dependiente	Paso	Variables predictoras	β [a]	R^2 corregido del modelo	F
Comparaciones no simbólicas	1	CHEXI –Inhibición	0,12		
		CHEXI – M. Operativa	**-0,42**	0,16	$F(1,45)=9,51$; $p<0,01$
	2	CHEXI –Inhibición	0,12		
		CHEXI – M. Operativa	**-0,42**		
		Go/No-go	0,10		
		CSOT	0,19	0,16	$F(1,45)=9,51$; $p<0,01$
Comparaciones simbólicas	1	CHEXI –Inhibición	-0,20		
		CHEXI – M. Operativa	**-0,47**	0,21	$F(1,45)=12,94$; $p<0,01$
	2	CHEXI –Inhibición	-0,25		
		CHEXI – M. Operativa	**-0,31**		
		Go/No-go	-0,13		
		CSOT	**0,32**	0,27	$F(2,44)= 9,39$; $p<0,01$
Conceptos Básicos	1	CHEXI –Inhibición	0,33		
		CHEXI – M. Operativa	**-0,41**	0,15	$F(1,45)=9,05$; $p<0,01$
	2	CHEXI –Inhibición	0,03		
		CHEXI – M. Operativa	**-0,18**		
		GO/No-go	0,02		
		CSOT	**0,45**	0,29	$F(2,44)= 10,37$; $p<0,01$

[a] Figuran en negrita los predictores incluidos en cada modelo.

Aunque se ha suscitado la duda de que los cuestionarios de valoración del funcionamiento ejecutivo sean en realidad medidas de las dificultades funcionales que el profesorado aprecia en su alumnado, más que de sus dificultades propiamente ejecutivas, los

resultados indican que, al menos para el alumnado de esta edad, las valoraciones del funcionamiento ejecutivo obtenidas mediante el CHEXI, pueden de hecho valorar dificultades en el funcionamiento escolar diario, pero lo hacen en la medida en que éstas están relacionadas con las habilidades ejecutivas. Aunque en la muestra investigada ambos factores constitutivos del CHEXI (memoria de trabajo e inhibición) tuvieron en efecto una alta correlación entre sí, no obstante es sólo el relacionado con la memoria operativa el que resulta significativamente predictor de la ejecución en las tareas de habilidades matemáticas estudiadas, y ello ocurre de modo similar a lo que sucede con la prueba de ejecución de memoria de trabajo como predictor de estas dificultades. Estos resultados respaldan, por lo tanto, la validez de constructo del cuestionario empleado. Asimismo, suponen un indicador de la estabilidad de las dificultades ejecutivas valoradas por el profesorado, en niños y niñas de corta edad en un momento en el que sus habilidades ejecutivas evolucionan de modo considerable (Diamond, 2006).

También hemos visto que la comparación de magnitudes, tanto en formato analógico como de tipo simbólico (números arábigos), parece estar relacionada en los niños y niñas de estas edades con sus habilidades de la memoria operativa, respaldando así los hallazgos recientes en estudios de neuroimagen que destacan el papel de los procesos prefrontales en estos tipos de tareas al contrario de lo que se había encontrado anteriormente en estudios con adultos (Ansari y Dhital, 2006; Ansari, Garcia, Lucas, Hamon y Dhital, 2005; Houdé, Rossi, Lubin y Joliot, 2010).

Finalmente, hemos obtenido respaldo a la validez predictiva de instrumentos de valoración de las FE, como es el CHEXI, para pronosticar a edades tempranas las dificultades académicas del alumnado, en este caso, las relacionadas con el aprendizaje matemático. Por ello, considerando la buena relación entre coste de aplicación y utilidad de los resultados

obtenidos, este tipo de cuestionarios aparecen como instrumentos útiles en la intervención psicopedagógica.

Referencias

Ansari, D. y Dhital, B. (2006). Age-related Changes in the Activation of the Intraparietal Sulcus during Nonsymbolic Magnitude Processing: An Event-related Functional Magnetic Resonance Imaging Study. *Journal of Cognitive Neuroscience 18*, 1820–1828.

Barkley, R.A. (2011). *Deficits in Executive Functioning Scale (BDEFS)*. New York: Guilford Publications.

Blair, C. y Razza, R. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development, 78*, 647–663.

Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 46*, 3-18.

Catale, C. Lejeune, C., Merbah, S. y Meulemans, T. (en prensa). French Adaptation of the Childhood Executive Function Inventory (CHEXI): Confirmatory Factor Analysis in a Sample of Young French-Speaking Belgian Children. *European Journal of Psychological Assessment*.

Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology, 28*, 595-616.

Cirino, P.T. (2011). The interrelationships of mathematical precursors in kindergarten. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*, 713–733.

Clark, C.A.C., Pritchard, V. y Woodward, L.J. (2010). Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental Psychology, 46*, 1176–1191.

Dehaene, S. y Cohen, L. (1997). Cerebral pathways for calculation: double dissociation between rote verbal and quantitative knowledge of arithmetic. *Cortex 33*, 219–250.

Dehaene, S., Piazza, M., Pinel, P., y Cohen, L. (2003). Three parietal circuits for number processing. *Cognitive Neuropsychology, 20*, 487-506.

Diamond, A. (2006). The early development of executive functions. En: E. Bialystok y F.I.M. Craik (Eds), *Lifespan cognition. Mechanisms of change*. (pp.70–95). Oxford, UK: Oxford University Press

Dowsett, S. M. y Livesey, D. J. (2000). The development of inhibitory control in preschool children: Effects of «executive skills» training. *Developmental Psychobiology, 36*, 161–174.

Espy, K. A., McDiarmid, M. M., Cwik, M. F., Stalets, M., Hamby, A. y Senn, T. E. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematical skills in preschool children. *Developmental Neuropsychology, 26*, 465–486.

Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., y Kenworthy, L. (2000). *Behavior rating inventory of executive function*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.

Glutting, J.J., Kelly, M.S., Boehm, A.E., y Burnett, T.R. (1989). Stability and predictive validity of the Boehm Test of Basic Concepts-Revised among black kindergartener's. *Journal of School Psychology, 27*, 365-371.

Houdé, O., Rossi, S., Lubin, A. and Joliot, M. (2010), Mapping numerical processing, reading, and executive functions in the developing brain: an fMRI meta-analysis of 52 studies including 842 children. *Developmental Science, 13*, 876–885.

Kavale, K. (1982). A Comparison of Learning Disabled and Normal Children on the Boehm Test of Basic Concepts. *Journal of Learning Disabilities, 15*, 160-161.

Kuehn- Howell, K. y Bracken, B.A. (1992). Clinical Utility of the Bracken basic Concept Scale as a Preschool Intellectual Screener: Comparison With the Stanford-Binet for African-American Children, *Journal of Clinical Child Psychology, 21*, 255-261.

Landerl, K., Bevan, A. y Butterworth, B. (2004). Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: a study of 8–9-year-old students. *Cognition, 93*, 99–125.

Mahone, M.E., Cirino, P.T., Cutting, L.E., Cerrone, P.M., Hagelthorn, K.M., Hiemenz, J.R., et al. (2002). Validity of the behavior rating inventory of executive function in children with ADHD and/or Tourette syndrome. *Archives of Clinical Neuropsychology, 17*, 643–662.

Mcauley, T., Chen, S., Goos, L., Schachar, R., y Crosbie, J. (2010). Is the behavior rating inventory of executive function more strongly associated with measures of impairment or executive function? *Journal of the International Neuropsychological Society, 16*, 495–505.

McInerney, R.J., Hrabok, M. y Kerns, K.A. (2005). The Children's Size-Ordering Task: A New Measure of Nonverbal Working Memory. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 27*, 735–745.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., y Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*, 49–100.

Pennington, B.F. y Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathologies. J*ournal of Child Psychology and Psychiatry Annual Research Review, 37*, 51–87.

Piaget, J. (1952). *The child's conception of number*. N. York: Norton.

Romine, C.B. y Reynolds, C.R. (2005). A model of the development of frontal lobe function: Findings from a meta-analysis. *Applied Neuropsychology, 12*, 190–201.

Rousselle, L. y Noël, M.P. (2007). Basic numerical skills in children with mathematics learning disabilities: A comparison of symbolic vs non-symbolic number magnitude processing. *Cognition, 102*, 361–395.

Solomon, O.K., Medin, L.D. y Lynch, E. (1999). Concepts do more than categorize, *Trends in Cognitive Science, 3*, 99-105.

Stock, P., Desoete, A., y Roeyers, H. (2007). Early markers for arithmetic difficulties. *Educational & Child Psychology, 24*, 28-39.

Thorell, L.B. y Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A New Rating Instrument for Parents and Teachers. *Developmental Neuropsychology, 33*, 536–552.

Thorell, L.B., Veleiro, A., Siu, A.F.Y. y Mohammadi, H. (2012). Examining the Relation between Ratings of Executive Functioning and Academic Achievement: Findings from a Cross-Cultural Study. *Child Neuropsychology*. Enviado para su publicación.

Van der Ven, S.H.G., Kroesbergen, E.H., Boom, J., y Leseman, P.P.M. (2012). The development of executive functions and early mathematics: A dynamic relationship. *British Journal of Educational Psychology, 82*, 100–119.

LAS FUNCIONES EJECUTIVAS Y SU VALOR PREDICTIVO SOBRE EL APRENDIZAJE INICIAL DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Manuel Peralbo, (Universidad de A Coruña, Spain), manuel.peralbo@udc.es
Juan Carlos Brenlla Universidad de A Coruña, Spain), jbrenlla@udc.es
Manuel García Fernández (Universidad de A Coruña, Spain, fernan@udc.es
Alfonso Barca (Universidad de A Coruña, Spain), barca@udc.es
María Ángeles Mayor (Universidad de Salamanca, Spain), mayor@usal.es

Resumen: Se pretende analizar la relación entre las funciones ejecutivas, consideradas desde el modelo de Miyake (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter y Wager, 2000) y el nivel de competencia lectora alcanzado en primer curso de educación primaria. Swanson, Zheng y Jerman (2009) en su meta-análisis sobre memoria a corto plazo, memoria operativa y dificultades de lectura concluían que en la base de las dificultades de lectura se puede encontrar un modelo de déficit verbal en el que se fracasa al utilizar eficientemente los recursos tanto del sistema ejecutivo como fonológico. También en otros trabajos (Conners, 2009) se encuentra una relación importante entre control atencional y comprensión lectora, lo que permite pensar que el control inhibitorio se suma a las habilidades de decodificación y de comprensión para explicar el rendimiento en comprensión lectora. En el estudio participaron 63 estudiantes de 1º de educación primaria. Todos fueron evaluados a través del CHEXI (Thorell y Nyberg, 2008) que mide memoria de trabajo y control inhibitorio, y de un conjunto de tareas que evalúan competencia lectora inicial (lectura de letras mayúsculas y minúsculas, lectura de palabras regulares, irregulares y pseudopalabras, y segmentación de frases). Los resultados revelan la existencia de una correlación y capacidad de predicción significativa entre el nivel de funcionamiento ejecutivo y la competencia lectora del alumnado, siendo mayor la influencia del primero cuanto más complejidad revisten los procesos lectores.
Palabras clave: competencia lectora inicial, funciones ejecutivas, memoria de trabajo, control inhibitorio

Introducción

Aprender y enseñar a leer es, sin ninguna duda, una de las tareas más importantes a las que se enfrenta todo individuo de cualquier sociedad alfabetizada. Los esfuerzos y recursos tanto sociales, como materiales y cognitivos, que ponemos en esta actividad, reflejan bien a las claras la prioridad que ésta tiene como base para la construcción de nuestra mente y como requisito para la adaptación e integración social. La literatura existente sobre el tema del aprendizaje inicial de la lectura, enfatiza la importancia del metalenguaje como impulsor, o bien como obstáculo, a lo largo de este proceso. La relación existente entre conciencia fonológica y lectura avala esta idea (Bryant y Bradley, 1985). De igual modo que los datos relativos al importante papel que desempeña el contexto bilingüe de adquisición del lenguaje

en el nivel que se alcanza tanto en comunicación oral como escrita (Bialystok, Majumder y Martín, 2003), Siendo el contexto bilingüe facilitador de la reflexión sobre el lenguaje que subyace a la construcción del metalenguaje, y siendo la conciencia fonológica resultado del mismo tipo de proceso de reflexión, parece claro que la relación lectura-metalenguaje se puede establecer sin riesgo de error. Ahora bien, hablar de metalenguaje es hablar de procesos ejecutivos. Es referirse al conocimiento que podemos adquirir sobre nuestro lenguaje y cómo usamos este conocimiento en la planificación de nuestra conducta comunicativa. Tales procesos ejecutivos son esenciales en la adquisición de la lectura, puesto que explican las diferencias individuales en atención sostenida ante tareas en las que es esencial evitar la distracción, fundamental evitar la aversión a la demora, inhibir cualquier tendencia hacia la distracción, mantener información al tiempo que se procesa la información verbal, usar con flexibilidad nuestros recursos cognitivos y guiar todo ello de forma autocontrolada y planificada en dirección a una meta, representada por la comprensión y el aprendizaje. Es comprensible por lo tanto, que sea el córtex prefrontal la sede de este tipo de funciones como demuestran los más recientes estudios de neuroimagen (Álvarez y Emory, 2006).

El hecho de que estas funciones ejecutivas actúen de arriba hacia abajo y que estén sometidas al control consciente de nuestra actividad da cuenta de su importancia en el desarrollo y aprendizaje humano, y en el aprendizaje de una de las habilidades más complejas y costosas a las que se ve sometido culturalmente como es la de leer y escribir. Si se trata, o no, de un conjunto de funciones de propósito general o específicas de dominio es ya una cuestión más controvertida. Algunos modelos han tratado de explicar el funcionamiento ejecutivo como si se tratase de un sistema unitario. Es el caso del modelo de memoria de trabajo de Baddeley que incluye tres componentes: dos especializados en el mantenimiento de

la información (bucle fonológico y almacén viso-espacial) y uno, la central ejecutiva, que sería responsable de los procesos de control y regulación.

Como señala Veleiro (2011) el córtex prefrontal parece estar implicado en el control ejecutivo y son precisamente las evidencias procedentes de los pacientes con daño en esta zona las que ponen en cuestión esta visión unitaria. Como señala citando los trabajos de Duncan y Owen (2000) y Nigg (2006), las dificultades encontradas no tienen un carácter uniforme: algunos pacientes tienen dificultades en unas tareas y otros en otras. Además dentro del córtex prefrontal se da también cierta especialización regional y otras regiones no frontales desempeñan también un papel importante en el funcionamiento ejecutivo, como los ganglios basales (inhibición) el cerebelo (control motor) o el cuerpo calloso (comunicación Inter-hemisférica prefrontal). Si los déficits son selectivos, entonces las funciones ejecutivas deberían depender de varios procesos de control separables. No obstante, conviene tener en cuenta los resultados del estudio longitudinal con niños entre 4 y 6 años de Hughes, Ensor, Wilson y Grahan (2010), en el que emplearon tareas de control inhibitorio (Day-Night Stroop), planificación (Torre de Londres) y memoria de trabajo. Ellos encuentran que sus resultados se pueden explicar desde un factor único.

En cuanto a la composición de las funciones ejecutivas encontramos diferentes propuestas. Así, para Pennington y Ozonoff (1996), las funciones ejecutivas están constituidas por: Inhibición, planificación, flexibilidad, memoria de trabajo y fluencia. Por otro lado, Fuster (1989) sugería tres funciones: una función temporalmente retrospectiva (memoria de trabajo), una función temporalmente prospectiva dedicada a la anticipación y preparación de respuestas, y un mecanismo de control de las interferencias que suprima las conductas incompatibles con la meta establecida. En este sentido, Roberts y Pennington (1996) también habían propuesto que la inhibición y la memoria de trabajo explicaban el funcionamiento de todo el dominio del funcionamiento ejecutivo. Por su parte, Gioia, Isquith, Retzlaff, y Espy

(2002) distinguían dos componentes: autocontrol y metacognición. Éstos se desglosarían en diversos subdominios (inhibición, control emocional, cambio, iniciación, monitorización, memoria de trabajo y planificación).

Pero lo que parece claro es que, independientemente de otras consideraciones, existe una relación directa entre función ejecutiva y competencia lectora inicial.

Así por ejemplo, Swanson, Zheng y Jerman (2009) en su meta-análisis sobre memoria a corto plazo, memoria operativa y dificultades de lectura concluyen que en la base de las dificultades de lectura se puede encontrar un modelo de déficit verbal en el que se fracasa al utilizar eficientemente los recursos tanto del sistema ejecutivo como fonológico. Esta idea de que las funciones ejecutivas pueden estar relacionadas con las dificultades de lectura, pero también con las actividades de segmentación, lleva a pensar que ambas estarán altamente intercorrelacionadas. También en otros trabajos (como el de Conners, 2009) se encuentra una relación importante entre control atencional y comprensión lectora, lo que permite pensar que el control inhibitorio se suma a las habilidades de decodificación y de comprensión para explicar el rendimiento en comprensión lectora.

En el estudio realizado por Willoughby, Kupersmidt y Voegler (2012) con niños preescolares se encuentra que existe una correlación significativa entre control inhibitorio y motor y el desempeño en pruebas de lectura, escritura y matemáticas incluso utilizando el rendimiento escolar como co-variable. No obstante, el estudio pone en duda, como un resultado potencialmente espurio, la relación entre funciones ejecutivas y rendimiento escolar.

Por su parte, Monette, Bigras y Guay (2011) en un estudio realizado con niños preescolares, cuyo rendimiento escolar se evaluó en primero de primaria habían encontrado que las funciones ejecutivas (control inhibitorio, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo) evaluadas en preescolar estaban asociadas con las habilidades de lecto-escritura y matemáticas. No ocurría lo mismo al relacionar el funcionamiento ejecutivo con el

rendimiento escolar en primer curso. Sólo la memoria operativa parecía tener alguna incidencia sobre el rendimiento escolar luego de introducir otras covariables (afectivas, familiares, etc.) y aún así sólo en matemáticas.

Desde la perspectiva de Locascio, Mahone, Eason y Cutting (2010), hay suficiente evidencia sobre la contribución de las FE a la comprensión lectora, si bien señalan la escasez de estudios que analicen los diferentes patrones asociados a déficits distintos en la comprensión de la lectura. Es el caso por ejemplo, de aquellos niños que presentan problemas de comprensión vinculados a un déficit en el reconocimiento de palabras y aquellos cuyo déficit en comprensión se produce aún existiendo un buen nivel en ese tipo de tareas (lo que para ellos define un problema de comprensión lectora específico). En su estudio comparan niños con un nivel lector medio, con otros con déficit en el reconocimiento de palabras y un tercer grupo de niños con déficit específico de comprensión lectora. Sus resultados muestran una asociación entre el déficit en reconocimiento de palabras y la memoria de trabajo y el control inhibitorio. De igual modo encuentran que el déficit específico se asocia a problemas relacionados con la planificación y organización. En definitiva, para ellos la disfunción ejecutiva puede estar en la base de los problemas de comprensión lectora que presentan los niños en su aprendizaje inicial.

El estudio que presentamos se dirige, por lo tanto, a comprobar si las funciones ejecutivas (Memoria de Trabajo y Control Inhibitorio) evaluadas a través del CHEXI, pueden predecir el nivel de competencia lectora inicial evaluada a través del LolEva (www.loleweb.com) en niños de primero de educación primaria.

Método

Variables:

a) Relacionadas con la competencia lectora inicial evaluada a través de los correspondientes subtests del LolEva:

Lectura de letras mayúsculas (puntuación de 0 a 28)

Lectura de letras minúsculas (puntuación de 0 a 28)

Lectura de palabras regulares (puntuación de 0 a 10)

Lectura de palabras irregulares (puntuación de 0 a 10)

Lectura de pseudopalabras (puntuación de 0 a 10)

Segmentación de frases (puntuación de 0 a 5)

Número total de aciertos en las pruebas de lectura (puntuación de 0-30)

Tiempos de lectura en cada una de las tareas anteriores

Tiempo total de lectura

b) Relacionadas con las funciones ejecutivas medidas a través del CHEXI

Memoria de Trabajo (mínimo 13 máximo 65): Ítems nº: 1, 3, 6, 7, 9, 12, 14, 17, 19, 20, 21, 23, 24

Control Inhibitorio (mínimo 11 máximo 55): Ítems nº: 2, 4, 5, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 22

c) Variables de control:

Sexo: Con la finalidad de controlar el posible efecto del género en los resultados de las pruebas, la muestra fue configurada con un porcentaje comparable de niños y niñas.

Tipo de centro: Para controlar el posible efecto derivado de la pertenencia a un colegio público o privado, la muestra se seleccionó de ambos tipos de centro. De este modo se controla el posible efecto de las variables socioeconómicas sobre los resultados de las pruebas.

Participantes:

La muestra está constituida por 63 niños de primero de primaria (33 niños y 30 niñas), 34 pertenecian a un centro público y 29 a dos centros privados concertados. Como criterio de exclusión se utilizó la existencia de trastornos de la comunicación y lenguaje que impidieran la correcta realización del LolEva. De igual modo fueron excluidos los niños inmigrantes cuyo dominio del español fuera insuficiente a juicio de sus profesores.

Instrumentos

LolEva: del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito-Evaluación (Fernández Amado, Mayor, Zubiauz, Tuñas, y Peralbo, 2006; Mayor, Zubiauz, Peralbo, Fernández Amado, Tuñas y Brenlla, 2011)**.**

Identificación de mayúsculas: Lectura en voz alta de 29 letras mayúsculas, que aparecen de 1 en 1 en la pantalla, con un tipo de letra Edelfontmed.

Identificación de minúsculas: : Lectura en voz alta de 29 letras minúsculas, que aparecen de 1 en 1 en la pantalla, con un tipo de letra Edelfontmed.

Lectura de palabras regulares: La tarea consiste en la lectura de 10 palabras regulares. Es decir, compuestas por fonemas directos o regulares, es decir, aquellos a los que corresponde uno y sólo un grafema y viceversa (/m/, /s/, /t/,/n/, etc). En el caso de los fonemas directos o regulares el factor más importante es la relación entre fonema y grafema, que se define como directa y biunívoca.

Lectura de palabras irregulares: La tarea consiste en la lectura de 10 palabras irregulares. Es decir, que contienen uno o más grafofonemas excepcionales (/b/, /j/, /z/, /k/, /rr/) que se corresponden con varios grafemas, o aquellos grafemas (/r/, /c/, /g/) que se corresponden con varios fonemas.

Lectura de pseudopalabras: La tarea consiste en la lectura de 10 pseudopalabras. La lista se construyó a partir de las palabras que integran el cuestionario de palabras regulares, mediante un cambio de orden de las sílabas o letras, o bien la adición /omisión de una letra.

CHEXI (Thorell y Nyberg, 2008). El instrumento fue validado con dos muestras de 130 y 62 niños y niñas, procedentes de poblaciones escolares de dos localidades suecas. Las edades de los participantes abarcaban entre los 4 y los 7 años. La fiabilidad test-retest fue adecuada (r = 0,89), así como la consistencia interna (alfa) mientras que la correlación padres-maestros fue moderada (0,32 para el factor MT y 0,38 para el factor Control Inhibitorio). Así mismo, también fueron moderadas las correlaciones entre los factores del CHEXI y las pruebas cognitivas empleadas: 0,26-0,39 entre el factor MT y una prueba de memoria de dígitos; y 0,28-0,35 entre el factor de Control Inhibitorio y una tarea go/no-go.

Procedimiento

Para la recogida de los datos se seleccionaron dos colegios, uno público y otro privado concertado, de A Coruña. Previo al inicio de la recogida de datos se solicitó autorización de la dirección de los centros y se los padres de los niños/as. Estos últimos debían devolver firmado el documento de consentimiento informado que se les hacía llegar a través de las profesoras de sus hijos/as. A partir de ahí, se realizaron las aplicaciones individuales del LolEva y se solicitó de las profesoras que cubrieran un cuestionario individual por cada uno de los niños/as que participaron en la investigación. Las aplicaciones se realizaron en una sala apropiada y a través de un ordenador. En el caso del profesorado, se les entregó al inicio del estudio un ejemplar del CHEXI por cada niño que iba a ser evaluado. El profesorado lo entregaba cubierto una vez finalizadas las aplicaciones a los niños/as de su curso.

Resultados

Diferencias debidas al sexo

Con la finalidad de descartar la posible influencia del sexo en los resultados obtenidos se realizó un ANOVA utilizando la variable sexo como factor y las puntuaciones correspondientes al total de aciertos en las pruebas de lectura, y en cada una de ellas en particular, así como en Memoria de trabajo y Control Inhibitorio.

Los resultados no muestran diferencias significativas debidas al sexo ni en la puntuación total ni en ninguna de las parciales (incluidas las medias de tiempo de lectura en cada tarea), alcanzada por los alumnos tras la aplicación del LolEva. Tampoco aparecen diferencias ligadas al sexo en Memoria de Trabajo, pero si en Control inhibitorio ($F_{(1,62)}$=12,729, p<0.01.

Diferencias debidas al tipo de centro

Con la finalidad de identificar la posible influencia del tipo de centro (público-privado) en los resultados de las pruebas utilizadas se realizó un ANOVA con el factor tipo de centro y los resultados tanto del LolEva como del CHEXI (al igual que en el caso del sexo). Los resultados muestran una clara influencia del tipo de centro, favorable al centro privado, en el Tiempo total de lectura ($F_{(1,62)}$= 5,307, p<0.05) y en tiempo de lectura de letras minúsculas ($F_{(1,62)}$= 4,474, p<0.05), y en el número de aciertos en la tarea de segmentación ($F_{(1,62)}$= 10,057, p<0.01).

Capacidad predictiva del CHEXI sobre el rendimiento en tareas de conciencia fonológica

Para comprobar si las funciones ejecutivas permiten predecir el rendimiento en competencia lectora de los alumnos/as se realizaron sucesivas regresiones lineales. Como

variables independientes se utilizaron las puntuaciones en Memoria de trabajo y Control Inhibitorio, como variables dependientes se utilizaron, por un lado, los resultados en número de aciertos total y los aciertos parciales en las diversas tareas de lectura del LolEva y, por otro, los resultados obtenidos en tiempo de lectura medio para cada tarea y en la totalidad de las tareas de lectura . Los resultados pueden verse en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Correlaciones de Pearson

	M. trabajo (CHEXI)	Control Inhibitorio (CHEXI)
AC mayúsculas	-0,344**	-0,345**
AC minúsculas	-0,419**	-0,147 NS
AC regulares	-0,478**	-0,192 NS
AC irregulares	-0,468**	-0,221*
AC pseudopalabras	-0,473**	-0,213 NS
AC separación	-0,497**	-0,280*
Total aciertos lectura	-0,513**	-0,295*
Tiempo mayúsculas	0,282*	0,010 NS
Tiempo minúsculas	0,384**	0,191 NS
Tiempo regulares	0,524**	0,218 NS
Tiempo irregulares	0,327**	0,147 NS
Tiempo pseudopalabras	-0,09 NS	0,051 NS
Tiempo separación	0.039 NS	0,184 NS
Total tiempos	0,429**	0,253*

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).
NS no significativo

En ellas se pueden observar correlaciones muy altas y significativas entre Memoria de Trabajo y Control Inhibitorio ($r=.773$, $p<.01$), lo que sin duda influye en la selección del modelo de regresión. Las correlaciones entre Memoria de Trabajo y las variables dependientes relacionadas con el número de aciertos en tareas de lectura son en términos generales altas y significativas. El signo negativo tiene que ver con el hecho de que las puntuaciones más altas del CHEXI está asociadas a dificultades en la función ejecutiva evaluada y viceversa. Hay que exceptuar aquí la relación entre Memoria de Trabajo y las tareas de tiempo de lectura de pseudopalabras y segmentación. En el caso del Control

Inhibitorio las correlaciones significativas son escasas. De hecho no aparecen al relacionarlo con número de aciertos en las tareas de lectura de mayúsculas, minúsculas, pseudopalabras y todas las variables relacionadas con el tiempo de lectura.

Tabla 2. Resumen de los análisis de regresión lineal

Variable dependiente	Variables predictoras	β [a]	R^2 corregido del modelo	F
AC mayúsculas	NS			
AC minúsculas	MT	-0,758	0,225	$F(2,55)=8.973$**
	CI	0,439		
AC regulares	MT	-0,820	0,281	$F(2,55)=11,734$**
	CI	0,442		
AC irregulares	MT	-0,740	0,241	$F(2,55)=9,750$**
AC pseudopalabras	NS			
AC separación	MT	-0,696	0,246	$F(2,55)=9,987$**
Total aciertos lectura	MT	-0,513	0,262	$F(2,55)=10,750$**
Tiempo mayúsculas	MT	0,682	0,157	$F(2,55)=6,108$**
	CI	-0,517		
Tiempo minúsculas	MT	0,587	0,144	$F(2,55)=5,635$**
Tiempo regulares	MT	0,884	0,338	$F(2,55)=15,016$**
	CI	-0,465		
Tiempo irregulares	MT	0,530	0,102	$F(2,55)=4,119$*
Tiempo pseudopalabras	NS			
Tiempo separación	NS			
Total tiempos	MT	0,581	0,170	$F(2,55)=6,617$**

** p< 0,01 (bilateral). * p<0,05 (bilateral).
NS no significativo

Por lo demás, el análisis de regresión muestra que la variable predictora predominante es la Memoria de Trabajo, quizás por el motivo antes señalado. Sin embargo, y contrariamente al trabajo presentado en esta misma publicación, donde se analizan las relaciones entre conciencia fonológica y funciones ejecutivas, aquí va cobrando una importancia creciente el control inhibitorio, que se suma a la Memoria de trabajo como variable predictora de algunas variables dependientes. La tabla 2 refleja con claridad esta situación. Como se puede ver en ella la varianza explicada por la Memoria de Trabajo sola o conjuntamente con Control Inhibitorio es relativamente alta en todos los casos, si bien es especialmente importante en número de aciertos y tiempo de lectura de palabras regulares (R^2= 0.281 y 0.338 respectivamente). Como también se puede ver en la tabla 2 la memoria de trabajo llega a ser predictora por sí sola de los resultados en aciertos en palabras irregulares, separación de palabras y número total de aciertos en lectura. También es así en el caso de los

tiempos de lectura de letras minúsculas y tiempo de lectura de palabras irregulares. En el resto de los casos requiere de la contribución del Control Inhibitorio como hemos dicho (lectura de minúsculas, de palabras regulares, tiempo de lectura de mayúsculas y tiempo de lectura de palabras regulares.

Discusión y conclusiones

El análisis de las relaciones entre Memoria de Trabajo y Control Inhibitorio y la competencia lectora inicial de los niños de 1º de educación primaria, revela varios aspectos de interés. En lo relativo a las posibles diferencias debidas al sexo o al tipo de centro escolar, los datos confirman la existencia de algunas diferencias significativas. Éstas, no aparecen en ninguna de las medidas de lectura, únicamente en Control Inhibitorio, en el que las niñas obtienen puntuaciones superiores a los niños.

En cuanto a las diferencias relacionadas con el tipo de centro, los resultados parecen reflejar la existencia de un nivel ligeramente superior en los centros privados que han participado en la investigación. El hecho de que en ellos aparezca un número de aciertos superior en segmentación (la tarea más compleja de las presentadas) y un tiempo de lectura total menor, parece indicarlo.

No obstante, el objetivo principal de este trabajo se centraba en la comprobación del valor predictivo del CHEXI sobre las variables relacionadas con la competencia lectora inicial. Los resultados muestran, como en el trabajo presentado en esta publicación sobre las relaciones entre Conciencia Fonológica y Funciones Ejecutivas, que el CHEXI es un buen predictor del rendimiento lector de los niños/as en primero de primaria. Es cierto que la varianza explicada en lectura es menor que en el caso de la conciencia fonológica, pero también es cierto que parece recoger con bastante precisión la incorporación de procesos más complejos, como los que intervienen en el proceso de aprendizaje lector, que van más allá del procesamiento fonológico. Leer requiere, sin duda, de un alto control atencional y la

inhibición de conductas dominantes que sustraen al sujeto del control de la tarea y rompen la continuidad de la lectura y del aprendizaje. En un momento en el que la automatización de los procesos implicados en la lectura aún es incipiente, un alto grado de control inhibitorio ayudará a persistir en la tarea de lectura, a evitar la distracción y a concentrar los recursos cognitivos en la supervisión consciente el proceso.

En cualquier caso, es extraordinariamente significativo el papel de la Memoria de Trabajo como base sobre la que parece asentarse el procesamiento lector. Los niños con dificultades en esta función obtienen los peores resultados en prácticamente todas las tareas de lectura. En unos casos porque está implicado el procesamiento fonológico del que se encarga el bucle fonológico, en otros porque se requiere del almacén viso-espacial para procesar el significado de la palabra.

En definitiva, parece que con el acceso a la lectura el Control Inhibitorio suma su influencia a la de la Memoria de Trabajo, lo que parece indicar que el aumento en las demandas cognitivas de las tareas relacionadas con el aprendizaje de la lectura, y el posterior uso de la lectura para aprender, conducen a la necesidad de movilizar cada vez más recursos cognitivos, y lingüísticos, que garanticen un resultado adecuado en términos de comprensión y aprendizaje. La flexibilidad cognitiva, función no captada por el CHEXI hasta el momento, es muy probable que acompañe este proceso de complejidad creciente. Este componente hace referencia a la habilidad para cambiar o alternar un conjunto de respuestas, aprender de los errores, utilizar estrategias alternativas, dividir la atención y procesar múltiples fuentes de información simultáneamente. Rodríguez, Jiménez, Díaz, García, Martín y Hernández, (2012), encuentran, de hecho, que se observa una tendencia lineal a que aumente con la edad, aunque, aprecian cierta desaceleración en los últimos años de la escolaridad en educación primaria. El trabajo de Conners (2009) es congruente también con esta tendencia.

El planteamiento mencionado anteriormente de Locascio, Mahone, Eason y Cutting (2010) se dirige en esta dirección, también, al señalar que es la flexibilidad cognitiva la implicada de forma creciente en los procesos de comprensión lectora superiores al reconocimiento de palabras.

Creemos que con este trabajo no sólo se avala la relación entre funciones ejecutivas y competencia lectora, sino que se avanza en la posibilidad de identificar precozmente a niños/as con riesgo de presentar dificultades en el proceso de aprendizaje lector, a través de un cuestionario como el CHEXI, cuyo valor predictivo de las dificultades de aprendizaje parece cada vez avalado por los datos.

Referencias

Alvarez, J.A. y Emory, E. (2006). Executive function and the frontal lobes: A meta-analytic review. *Neuropsychology Review, 16*, 17-42.

Baddeley, A.D., y Hitch, G. (1974). Working memory. In G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 8, pp. 47–89). New York: Academic Press.

Bialystok, E., Majumder, S., y Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics, 24*(1), 27-44.

Bryant, P. y Bradley, L. (1985). *Children's reading problems*. (Trad. Cast.*: Problemas infantiles de lectura*. Madrid, Alianza, 1998).

Conners, F. A. (2009). Attentional control and the simple view of reading. *Reading and Writing, 22*(5), 591-613. doi:10.1007/s11145-008-9126-x

Duncan, J. y Owen, A.M. (2000). Common regions of the human frontal lobe recruited by diverse cognitive demands, *Trends in Neurosciences, 23*, 475-483.

Fernández Amado, Mª.L., Mayor, M.A., Zubiauz, B., Tuñas, A. y Peralbo, M. (2006). Aplicación informática para la evaluación de la conciencia fonológica y competencia lectora. Comunicación presentada en el *III Congreso Internacional de lectoescritura. AMEI-WAECE Asociación Mundial de Educadores Infantiles*. Morelia - México, 23 - 25 marzo de 2006.

Gioia, G.A., Isquith, P.K. Retzlaff, P.D. y Espy K.A.(2002). Confirmatory factor analysis of the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) in a clinical sample. *Child Neuropsychology, 8*, 249-257.

Hughes, C., Ensor, R. Wilson, A. y Graham, A. (2010). Tracking executive function across the transition to school: A latent variable approach. *Developmental Neuropsychology, 35*, 20 – 36.

Locascio, G., Mahone, E.M., Eason, S.H. y Cutting, L.E. (2010). Executive Dysfunction Among Children with Reading Comprehension Deficits. *Journal of Learning Disabilities. 43,* 441-454. DOI: 10.1177/0022219409355476

Mayor, M.A., Zubiauz, B., Peralbo, M., Fernández Amado, M.L., Tuñas, A, y Brenlla, J. C. (2011). LOLE: From oral to written language. An instruction program for phonological awareness in kindergarten. Poster presentado en el *12th International Congress for the Study of Child Language*. Montreal (Canadá), 19 al 23 de Julio.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. y Wager, T. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*(1), 49-100. doi:10.1006/cogp.1999.0734

Monette, S., Bigras, M. y Guay, M.C. (2011). The role of the executive functions in school achievement at the end of Grade 1. *Journal of Experimental Child Psychology, 109,* 158-173.

Nigg, J.T. (2006) *What Causes ADHD? Understanding What Goes Wrong and Why*. N. York: Guilford Publications.

Pennington, B. F. y Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry Annual Research Review*, *37*, 51-87.

Rodríguez, C., Jiménez, J.E., Díaz, A., García, E., Martín, R. y Hernández, S. (2012). Datos normativos para el Test de los Cinco Dígitos: desarrollo evolutivo de la flexibilidad en Educación Primaria. *European Journal of Education and Psychology, 5*(1), 27-38.

Swanson, H. L., Zheng, X., y Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory, and reading disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Journal of Learning Disabilities, 42*(3), 260-287. doi:10.1177/0022219409331958

Thorell, L. (2007). Do delay aversion and executive function deficits make distinct contributions to the functional impact of ADHD symptoms: a study of early academic skill deficits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*, 1061–1070.

Thorell, L.B. e Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A New Rating Instrument for Parents and Teachers. *Developmental Neuropsychology, 33*, 536 — 552.

Thorell, L.B., Eninger, L., Brocki, K.C. e Bohlin, G. (2010). Childhood Executive Function Inventory (CHEXI): A promising measure for identifying young children with ADHD? *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 32*, 38–43.

Willoughby, MT, Kupersmidt, JB, y Voegler-Lee, M. (2012). Is preschool executive function causally related to academic achievement? *Child Neuropsychology, 18*(1), 79-91. doi: 10.1080/09297049.2011.578572

Agradecimientos

Los autores desean expresar su agradecimiento a la dirección, profesorado y padres de los colegios San Juan Bosco, Raquel Camacho y Cristo Rey de A Coruña, sin cuya desinteresada colaboración no hubiera sido posible este trabajo.

VALOR PREDICTIVO DEL BRIEF-P SOBRE EL DESARROLLO DE SÍNTOMAS Y EL IMPACTO ESCOLAR ASOCIADO AL TDAH EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Alberto Veleiro Vidal, Universidade da Coruña, alberto.veleiro@udc.es

Manuel Peralbo Uzquiano, Universidade da Coruña, manuel.peralbo@udc.es

Josep Artigas Pallarès, Hospital de Sabadell, Centre Mèdic Psyncron, 7280jap@comb.es

Resumen: El objetivo de este estudio es profundizar en el conocimiento disponible sobre los instrumentos para llevar a cabo la identificación temprana del alumnado con TDAH en el ámbito escolar. En particular, se trata de indagar sobre el valor predictivo de un cuestionario de valoración conductual de las funciones ejecutivas: el BRIEF-P (Gioia, Espy e Isquith, 2003) sobre el desarrollo de los síntomas y el impacto escolar asociado al TDAH. Con esta finalidad se realizó un estudio ex post facto, con un seguimiento a los 24 meses, con una muestra de 201 niños y niñas de 6 y 7 años. La variable independiente estaba constituida por las funciones ejecutivas informadas a través del BRIEF-P. Las variables dependientes fueron: síntomas de TDAH, dificultades escolares asociadas al TDAH, calificaciones escolares y el SNAP IV (Swanson, 1992). Los resultados muestran una fuerte correlación positiva entre dificultades ejecutivas y sintomatología propia del TDAH, y con las medidas de impacto negativo del TDAH en el ámbito escolar, así como con el rendimiento escolar 24 meses después de la evaluación mediante el BRIEF-P. Las escalas de control inhibitorio y memoria de trabajo resultaron ser las más predictivas del riesgo de presentar síntomas de TDAH a los dos años de la evaluación inicial.

Palabras clave: funciones ejecutivas, TDAH, impacto escolar

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es el trastorno del desarrollo de mayor prevalencia entre la población escolar, situándose entre el 3 y el 7% (APA, 1994). Se caracteriza por la existencia de un patrón de dificultades relacionadas con la inatención, impulsividad y exceso de movilidad, de forma que resulte inapropiado para la edad y grado de desarrollo evolutivo y acarree un impacto negativo en su funcionamiento escolar, familiar y social (Barkley, 2006).

El funcionamiento escolar es uno de los aspectos más afectados, siendo múltiples las dificultades escolares observadas en los estudios sobre impacto escolar que este trastorno produce y, entre las principales, el bajo rendimiento académico, ritmo de trabajo inadecuado, conducta disruptiva en el aula, que lleva asociados problemas de convivencia y/o disciplina, etc. (DuPaul e Stoner, 2003)

Este importante nivel de impacto, junto a la alta prevalencia, redunda en que este trastorno constituya un ámbito de especial relevancia en la intervención psicopedagógica y, por tanto, los esfuerzos en la evaluación y detección temprana del alumnado con riesgo de presentar TDAH constituyen un importante elemento para una intervención eficiente.

En los últimos veinte años, gran parte de la investigación sobre TDAH ha señalado como elemento subyacente del trastorno la existencia de dificultades en el funcionamiento ejecutivo. Las funciones ejecutivas pueden ser definidas como un conjunto de *"procesos neurocognitivos que mantienen un adecuado marco de solución de problemas para dirigir la conducta hacia una meta"* (Pennington y Ozonoff, 1996).

Procedentes del ámbito de la neuropsicología de las lesiones frontales en adultos o de la psicología cognitiva, varias tareas de laboratorio han sido adaptadas para la evaluación de las funciones ejecutivas en niños y niñas (p.ej.: Prueba de clasificación de Wisconsin, Torre de Londres/Hanoi, Stroop,…). No obstante, los resultados de diferentes estudios (véase Willcutt, Doyle, Nigg, Faraone y Pennington, 2005 para una revisión) indican que tales instrumentos explican relativamente poca varianza de los cuadros de TDAH observados, lo que ha sido argumentado en términos de falta de validez ecológica de las mismas. De modo alternativo, recientemente han sido desarrollados varios cuestionarios mediante los cuales, familiares y profesorado pueden valorar el funcionamiento ejecutivo infantil en la vida diaria, aportando mayor validez ecológica. Entre ellos, el primero y más difundido es el BRIEF (*Behavior*

Rating Inventory of Executive Function), así como su versión para preescolares (BRIEF-P). Este tipo de instrumentos presentan además como ventaja, su facilidad rapidez y economía de empleo, por lo que su uso para la detección temprana de este tipo de dificultades resulta prometedor. Por ello, en este estudio nos proponemos examinar la validez predictiva de la versión preescolar de este instrumento sobre la sintomatología característica del TDAH y, asimismo, de las dificultades escolares y el rendimiento académico tras un período de dos años.

Método

Participantes

201 niños y niñas de cuatro y cinco años de edad (81 niñas) pertenecientes a 12 aulas de Educación Infantil de 4 colegios públicos de la comarca de A Coruña (Galicia-España) fueron evaluados por su profesorado empleando el cuestionario BRIEF-P. Veinticuatro meses más tarde, fueron evaluados nuevamente por el profesorado de Educación Primaria a su cargo en ese momento. Los participantes cursaban entonces el primer o segundo curso de Educación Primaria. La edad media del grupo de 7 años era de 91,15 meses (Mediana: 91,25 meses; Rango: 86,00-96,00 meses). La edad media del grupo de 6 años era de 78,70 meses (Mediana: 78,40 meses; Rango: 74,00-83,50 meses).

Instrumentos

BRIEF-P

El *Behavior Rating Inventory of Executive Function-Preschool Version* (BRIEF-P; Gioia *et al*., 2003) es un cuestionario que tiene como finalidad la evaluación conductual de las funciones ejecutivas en niños y niñas de 2-0 a 5-11 años de edad en el entorno familiar y escolar. Los ítems describen conductas habituales en los niños y niñas de estas edades que representan indicadores de dificultades en las funciones ejecutivas.

La prueba está organizada en cinco escalas clínicas (*Inhibición, Flexibilidad, Control Emocional, Memoria Operativa y Planificación/Organización*), tres índices clínicos (*Autocontrol Inhibitorio (IACI), Flexibilidad (IF)* y *Metacognición Emergente (IME*), y un índice ejecutivo global (*IEG*). Las mayores puntuaciones son indicativas de mayores dificultades en los aspectos evaluados y se considera que las puntuaciones superiores a 1,5 d.t. son indicativas de dificultades clínicamente relevantes. En un estudio anterior (Veleiro Vidal, 2011) hemos validado la versión para el profesorado de este cuestionario en una amplia muestra infantil de 4 y 5 años de edad (*N*=452) obteniendo buenas cualidades psicométricas en cuanto a su consistencia interna y estructura factorial.

SNAP-IV

La escala SNAP ha sido la primera, entre las existentes para la evaluación del TDAH, que se adaptó a los criterios del DSM. La versión empleada en este estudio (SNAP-IV) consta de 18 ítems, que representan los criterios de inatención e hiperactividad/impulsividad del DSM-IV y que son valorados en una escala Likert de 0-3 puntos según el grado de severidad apreciado para cada conducta (Swanson, 1992). Los estudios llevados a cabo indican una buena consistencia interna y validez para la identificación de los niños y niñas con TDAH en el ámbito escolar (Bussing, Fernandez, Harwood, Hou, *et al*., 2008; Solanto y Alvir, 2009).

Cuestionario de Dificultades Escolares (CDE)

Este cuestionario fue elaborado específicamente para este estudio e incluye ocho ítems que recogen dificultades frecuentes observadas por el profesorado de Educación Primaria en el alumnado con TDAH. Los ítems seleccionados procedían de otros instrumentos existentes como el SKAMP (McBurnett, Swanson, Pfiffner y Tamm, 1997) o el *School Situations Questionnaire* (SSQ) (Barkley y Murphy, 2005) y se valoraban en una escala Likert de 0 a 3 puntos según el grado de la dificultad percibida.

Calificaciones Escolares

Se obtuvieron de los centros escolares las calificaciones académicas más recientes disponibles en el momento del estudio, que fueron promediadas y estandarizadas.

Análisis de datos

Hemos examinado las correlaciones entre las diferentes medidas empleadas y llevado a cabo procedimientos de regresión lineal con la finalidad de establecer el valor preditivo de las puntuaciones obtenidas en el BRIEF-P sobre la sintomatología propia del TDAH (SNAP-IV), el nivel de impacto en el ámbito escolar (Cuestionario de Dificultades Escolares) y el rendimiento académico. Debido a la existencia de puntuaciones con importante asimetría positiva (distribución en forma de J) se ha realizado su transformación logarítmica con el propósito de reducir la asimetría y aproximar las distribuciones a los supuestos de normalidad (véase Kanphaus y Frick, 2005). También hemos llevado a cabo un procedimiento de regresión logística binaria para el cual las variables se dicotomizaron en dos categorías:

BRIEF-P: con (1) y sin indicios de dificultades ejecutivas (0). Para tal fin, hemos seguido el procedimiento llevado a cabo por Biederman y sus colaboradores (Biederman, J., Monuteaux, Doyle, Seidman, et al., 2004), en que habían considerado como criterio para considerar la existencia de disfunción haber obtenido bajos resultados en, al menos, dos de las pruebas empleadas. En nuestro caso hemos incluido en la categoría 'Con dificultades ejecutivas' a todos los participantes con una puntuación igual o mayor a 1,5 d.t. en dos o más subescalas del BRIEF-P.

SNAP-IV: Con (1) y sin sintomatología (0) que indique riesgo de TDAH. Para ello se incluyeron en la categoría 'con riesgo' los participantes que hubiesen obtenido una puntuación directa (PD) igual o superior al percentil 90.

Cuestionario de dificultades escolares: Al igual que con la variable anterior, se adoptó el criterio de incluir en la categoría 'con dificultades escolares' a los participantes con una PD igual o superior al percentil 90, siendo los restantes considerados como 'sin dificultades escolares'.

Resultados

En la Tabla 1 se presentan las correlaciones obtenidas entre las escalas clínicas del BRIEF-P, así como los índices (IACI, IF e IME) y el total de la escala (IEG), con las variables dependientes empleadas. Todas las puntuaciones del BRIEF-P correlacionan significativamente con las variables dependientes al cabo de 24 meses.

Tabla 1 : Correlaciones entre las puntuaciones del BRIEF-P y las variables dependientes (SNAP, CDE y Calificaciones escolares)

	SNAP				
	SNAP Inatención	Hiperact. Impulsv.	SNAP Total	CDE	Calific.
Inhibición	0,464	0,656	0,590	0,466	- 0,323
Flexibilidad	0,238	0,316	0,269	0,255	- 0,221
Control Emocional	0,274	0,422	0,356	0,308	- 0,223
Memoria Operativa	0,597	0,547	0,622	0,557	- 0,518
Planif. /Organización	0,567	0,494	0,588	0,545	- 0,539
IACI	0,450	0,623	0,567	0,449	- 0,324
IF	0,279	0,406	0,348	0,305	-0,248
IME	0,610	0,557	0,642	0,576	- 0,531
IEG	0,539	0,603	0,621	0,513	- 0,444

Todas las correlaciones son significativas al nivel $p<0,01$.

Para contrastar el valor predictivo del BRIEF-P, efectuamos análisis de regresión sobre la variable SNAP-IV: La escala global (IEG) ha dado cuenta de un 40% de la varianza

del SNAP-IV ($F_{(1,183)}$=123,59; p<0,01, R^2=0,404). Cuando empleamos los índices (IACI, IF e IME) en un modelo de pasos sucesivos, solamente resultan incluidos en el modelo los índices IACI e IME, que explican un 46% de la varianza: $F_{(2,181)}$= 78,477; p<0,01, R^2=0,464. Finalmente, en el análisis llevado a cabo empleando las escalas clínicas del BRIEF-P, sólo resultaron incluidas en el modelo por pasos las escalas de Control Inhibitorio y Memoria de Trabajo, explicando un 46% de la varianza del SNAP-IV: $F_{(2,181)}$= 77,454; p<0,01, R^2=0,461.

En la predicción de las Dificultades Escolares, los análisis de regresión ofrecen los siguientes resultados: Un 29% de la varianza del cuestionario CDE fue explicada por las puntuaciones en la puntuación global del BRIEF-P (IEG): $F_{(1,199)}$= 82,23; p<0,01, R^2=0,292). Al introducir los índices (IACI, IF e IME) en un modelo de pasos sucesivos, sólo resulta incluido en el modelo como predictor el índice IME, que explica un 35% de la varianza de las Dificultades Escolares: $F_{(1,199)}$= 108,90; p<0,01, R^2=0,354. En el empleo como predictores de las escalas clínicas del BRIEF-P, resultaron incluidas en el modelo las escalas de Control Inhibitorio, Memoria de Trabajo y Planificación/Organización, que dan cuenta de un 37% de la varianza del SNAP-IV: $F_{(3,197)}$= 37,90; p<0,01, R^2=0,366.

Finalmente, hemos comprobado la influencia del BRIEF-P en las Calificaciones Escolares empleando el mismo procedimiento: El porcentaje de la varianza explicada por la puntuación global del BRIEF-P (IEG) fue del 21%: $F_{(1,192)}$= 51,82; p<0,01, R^2=0,213). De nuevo sólo resultó incluido, en un modelo de pasos sucesivos, el índice IME como predictor, que explica un 30% de la varianza de las Calificaciones Escolares: $F_{(1,191)}$= 76,58; p<0,01, R^2=0,289. En el empleo como predictores de las escalas clínicas del BRIEF-P, resultaron incluidas en el modelo las escalas de Memoria de Trabajo y Planificación/Organización, que dan cuenta de un 30% de la varianza del SNAP-IV: $F_{(2,190)}$= 40,37; p<0,01, R^2=0,298.

A continuación, hemos llevado a cabo análisis para comparar el valor predictivo, en un contexto de toma de decisiones escolares, que el BRIEF-P tiene para establecer la posibilidad de riesgo de TDAH.

Para tal fin, se clasificaron los casos en cuatro categorías:

(1) Sin indicios de dificultades ejecutivas y sin riesgo de TDAH (N=145).

(2) Sin indicios de dificultades ejecutivas y con riesgo de TDAH (N=18).

(3) Con indicios de dificultades ejecutivas y sin riesgo de TDAH (N=8)

(4) Con indicios de dificultades ejecutivas y con riesgo de TDAH (N=13).

Tabla 2: Regresión logística. Tabla de clasificación

		Pronóstico según la existencia de Dificultades Ejecutivas [a b]			
Observado		0	1	Porcentaje correcto	
Sintomatología de riesgo de TDAH [c]	0	145	8	94,8	Especificidad
	1	18	13	41,9	Sensibilidad
Porcentaje global				86,7	Tasa de éxito
Existencia de Dificultades Escolares [d]	0	166	11	93,8	Especificidad
	1	13	11	45,8	Sensibilidad
Porcentaje global				88,1	Tasa de éxito

[la] El valor de corte es 0,500

[b] Dificultades ejecutivas establecidas al obtener una PT ≥ +1,5 d.t. en al menos 2 escalas clínicas del BRIEF-P

[c] Sintomatología de riesgo de TDAH: PD ≥ PC90 en al menos 1 subescala del SNAP-IV

[d] Existencia de Dificultades Escolares: PD ≥ PC90 en el Cuestionario de Dificultades Escolares (CDE)

De esta clasificación se deduce una tasa de alumnado con riesgo de dificultades ejecutivas del 11,4% y de un 16,85% de riesgo de TDAH. En el análisis de regresión logística binaria efectuada se obtuvo una *Odds Ratio* (OR) de 13,09. La tabla de clasificación (ver

Tabla 2) nos indica asimismo que la especificidad del BRIEF-P como predictor resultó de 94,8 mientras que la sensibilidad se situó en 41,9, con un 85,9% de los casos correctamente clasificados. El valor predictivo positivo (VPP) fue del 62%, mientras que el valor predictivo negativo (VPN) alcanzó el 89%.

Repitiendo este procedimiento, pero empleando como variable criterio la existencia de Dificultades Escolares (con una puntuación mayor o igual al percentil 90), los resultados indican una tasa observada del 11,94%. La OR obtenida fue de 12,77, la especificidad de 93,8 y la sensibilidad de 45,8 con un 88,1% de los casos correctamente clasificados. El VPP fue del 50% y el VPN del 93%.

Discusión

El propósito de este estudio era contrastar la utilidad del BRIEF-P como instrumento para la valoración en el ámbito escolar de dificultades de tipo ejecutivo que pudiesen servir para el pronóstico de la posterior aparición (al cabo de 24 meses) del riesgo de TDAH, tanto en los aspectos de la sintomatología propia de este trastorno, como en las dificultades escolares habitualmente asociadas con el mismo, así como en el rendimiento académico.

De este modo formulábamos la hipótesis de que el alumnado con mayores dificultades ejecutivas apreciadas a través del BRIEF-P presentaría mayor grado de sintomatología propia del TDAH en el ámbito escolar según lo establecido en el DSM-IV para este trastorno, valorándolo mediante la escala SNAP-IV. Los resultados han mostrado, una fuerte relación positiva entre las puntuaciones del BRIEF-P y la sintomatología presente 24 meses después. Como era previsible, las relaciones entre las escalas de ambos instrumentos han sido mayores según los componentes teóricamente relacionados: los aspectos de autocontrol del BRIEF-P (especialmente las dificultades de Control Inhibitorio) se encuentran más relacionados con la aparición de síntomas de Impulsividad/Hiperactividad, mientras que la dimensión

metacognitiva del BRIEF-P (especialmente, las dificultades de Memoria de Trabajo) presentan mayor relación con la aparición de síntomas de Inatención. De esta forma se obtiene respaldo a lo informado por los autores del BRIEF-P sobre que el mismo puede identificar de manera eficaz ambas dimensiones del TDAH según su concepción en el DSM-IV e incluso contribuir a la diferenciación de los distintos subtipos (Combinado, Predominantemente Inatento o Predominantemente Impulsivo/Hiperactivo) (Gioia, Espy e Isquith, 2003).

Además, las puntuaciones del BRIEF-P han mostrado un importante valor predictivo en los análisis de regresión efectuados sobre la sintomatología del SNAP-IV, explicando un importante porcentaje de la varianza con 24 meses de antelación y considerando la diferencia de instrumentos y de profesorado que ha llevado a cabo las valoraciones. Los componentes del BRIEF-P con mayor valor predictivo han sido los esperables desde el punto de vista teórico de las funciones ejecutivas del BRIEF-P propuesto por sus autores, así como desde los modelos explicativos del papel de las funciones ejecutivas en el TDAH (Berlin, Bohlin y Rydell, 2003; Kofler *et al*, 2008).

Un aspecto a menudo menos atendido en la investigación sobre TDAH es la valoración del impacto, elemento necesario para una diagnosis formal del trastorno según lo establecido en el DSM-IV (criterio D). En este estudio pretendíamos no solamente contrastar la utilidad predictiva del BRIEF-P de la sintomatología, sino también del impacto producido en el ámbito escolar, formulando para ello una segunda hipótesis en la que considerábamos la existencia de una relación directa entre las dificultades detectadas por el BRIEF-P y la posterior aparición de dificultades escolares, mostrando, por lo tanto, potencial valor predictivo en este ámbito.

Los resultados hallados señalan que el BRIEF-P tiene también un buen valor predictivo sobre las dificultades asociadas al TDAH al cabo de 24 meses y cuando los niños y

niñas valorados han superado la Educación Infantil y comenzado la Educación Primaria. Los datos de los análisis de regresión muestran que en la aparición de dificultades escolares tiene un papel más relevante la dimensión metacognitiva del BRIEF-P y que tanto las dificultades relacionadas con la Memoria de Trabajo, como las de Planificación/Organización constituyen buenos predictores de la aparición de dificultades escolares durante la Primaria. En resumen, el hecho de presentar puntuaciones por encima de los umbrales considerados disfuncionales en más de una escala del BRIEF-P supone un aumento muy importante (con un incremento entre 12 y 13 veces) del riesgo de TDAH, tanto en el aspecto de la sintomatología manifestada, como en las dificultades escolares sufridas.

En tercer lugar hemos comprobado el valor que las dificultades detectadas por el BRIEF-P tenían como predictores del rendimiento académico al cabo de dos cursos. El rendimiento académico, medido a través de las calificaciones, está determinado por múltiples factores, entre ellos de especial importancia es la capacidad intelectual, así como el nivel inicial de habilidades (Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston *et al*., 2007) que no han sido controladas en este estudio, por lo tanto, las relaciones entre estas variables deben ser tomadas con precaución en cuanto a su naturaleza.

Los análisis de regresión han mostrado que los aspectos metacognitivos del BRIEF-P (Memoria de Trabajo y Planificación/Organización) son predictores del rendimiento académico (aunque la proporción de varianza que explican es modesta). Dichos resultados se sitúan en la línea de estudios recientes en los que se ha encontrado el valor predictivo de las dificultades ejecutivas sobre el posterior rendimiento escolar: Clark, Pritchard y Woodward (2010) encontraron que las puntuaciones de las pruebas de funcionamiento ejecutivo, así como las valoraciones realizadas con el BRIEF-P por el profesorado a los cuatro añosde edad predecían de forma substancial su rendimiento en matemáticas al cabo de dos años,

persistiendo tal relación aún cuando se controlaron las diferencias individuales relativas a capacidad cognitiva general y habilidad lectora, señalando que las medidas tempranas sobre funcionamiento ejecutivo resultan útiles para identificar alumnado con futuras dificultades en el aprendizaje. Resultados similares habían sido obtenidos por Mahone y colaboradores (Mahone, Cirino, et al., 2002) con el mismo instrumento, mientras que Thorell y colaboradores han hallado el mismo patrón de resultados empleando otro cuestionario (CHEXI) en muestras escolares de diferentes procedencias geográficas (Thorell y Nyberg, 2008; Thorell, Veleiro, Siu y Mohammadi, 2012).

La posibilidad de predicción de la aparición del TDAH en la edad preescolar cuenta con numerosas dificultades debido a la naturaleza normativa de las dificultades atencionales, de control inhibitorio y de exceso de movilidad (Miranda Casas *et al*., 2003) con lo que es difícil diferenciar lo que son signos tempranos de un trastorno, de conductas dentro del rango de la normalidad. Por lo tanto, serían esperables un alto número de conductas de este tipo informadas por el profesorado. No obstante, algunos estudios más próximos a nuestro ámbito han mostrado la dificultad de poder hacer predicciones en base a las valoraciones hechas por el profesorado de Educación Infantil, dada la tendencia del mismo a no considerar la existencia de dificultades relevantes más que en aquellos casos más sobresalientes (Amador, 2001; Re y Cornoldi, 2009). El empleo del BRIEF-P ha mostrado que los datos obtenidos al cabo de dos años, cuando el alumnado previamente evaluado había ingresado ya en la enseñanza primaria, señalan su buena capacidad y utilidad para la identificación temprana de niños y niñas con dificultades ejecutivas desde el ámbito escolar que pueden desembocar, en el curso de la Educación Primaria en la aparición de cuadros de riesgo de presentar TDAH, tanto en lo referido al criterio de su sintomatología como al impacto negativo que el trastorno comporta. Es cierto que los datos en cuanto a la sensibilidad del instrumento son modestos,

pero en todo caso, los resultados parecen indicar que los niños y niñas positivamente identificados son aquéllos con mayor riesgo de dificultades en el ámbito escolar y aquéllos, por lo tanto, a los que se deben dirigir preferentemente las intervenciones psicopedagógicas de carácter preventivo.

Referencias

Amador, J.A., Forns, M. y Martorell, B. (2001). Síntomas de desatención e hiperactividad-impulsividad: análisis evolutivo y consistencia entre informantes. *Anuario de Psicología, 32*, 1-65.

American Psychiatric Association (1994). *DSM-IV. Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4ª ed.). Washington: Author.

Barkley, R.A. (2006). *Attention deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. (3ª ed). N. York: Guilford Press.

Barkley, R.A. y Murphy, K.R. (2005). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. A clinical workbook*. (3ª ed.). N. York: Guilford.

Berlin, L., Bohlin, G. y Rydell, A.M. (2003). Relations between inhibition, executive functioning, and ADHD Symptoms: A longitudinal study from age 5 to 8½ years. *Child Neuropsychology, 9*, 255-266.

Biederman, J., Monuteaux, M.C., Doyle, A.E., Seidman, L.J., Wilens,T.E., Ferrero, F., Morgan, C.L. y Faraone, S.V. (2004). Impact of executive function deficits and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) on academic outcomes in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*, 757-766.

Bussing, R., Fernandez, M., Harwood, M., Hou, W., Garvan, C.W., Eyberg, S.M. y Swanson, J.M. (2008). Parent and teacher SNAP-IV ratings of Attention Deficit Hyperactivity Disorder symptoms: Psychometric properties and normative ratings from a school district sample. *Assessment, 15*, 317-328.

Clark, C.A.C., Pritchard, V. y Woodward, L.J. (2010). Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental Psychology, 46*, 1176-1191.

Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., Pagani, L.S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. y Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*, 1428-1146.

DuPaul, G.J., y Stoner, G. (2003). *ADHD in the schools. Assessment and intervention strategies*. (2ª ed.). N. York: Guilford Press.

Gioia, G.A., Espy, K.A. e Isquith, P.K. (2003). *The Behavior Rating Inventory of Executive Function-Preschool version (BRIEF-P)*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.

Kanphaus, R.W. y Frick, P.J. (2005) *Clinical assessment of child and adolescent personality and behavior* (2ª Ed.). N. York: Springer.

Kofler, M.J., Rapport, M.D., Bolden, J., y Altro, T.A. (2008). Working memory as a core deficit in ADHD: Preliminary findings and implications. *The ADHD Report, 16*, 8-14.

Mahone, E.M., Cirino, P.T., Cutting, L.E., Cerrone, P.M., Hagelthom, K.M., Hiemenaz, J.R., Singer, H.S. y Denckla, M.B. (2002). Validity of the behavior rating inventory of

executive function in children with ADHD and/or Tourette syndrome. *Archives of Clinical Neuropsychology, 17,* 643-662.

McBurnett, K., Swanson, J.M., Pfiffner, L.J. y Tamm, L. (1997). A measure of ADHD-related classroom impairment based on targets for behavioral intervention. *Journal of Attention Disorders, 2,* 69-76.

Miranda Casas, A., Uribe, L.H., Gil-Llario, L.H. y Jarque, S. (2003). Evaluación e intervención en niños preescolares con manifestaciones de trastorno por déficit de atención con hiperactividad y conducta disruptiva. *Revista de Neurología, 36,* 85-94.

Pennington, B.F. y Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry Annual Research Review, 37,* 51-87.

Re, A.M. y Cornoldi, C. (2009). Two new rating scales for assessment of ADHD symptoms in Italian preschool children. A comparison between parent and teacher ratings. *Journal of Attention Disorders, 12,* 532-539.

Sciutto, M.J. y Eisenberg, M. (2007). Evaluating the evidence for and against the overdiagnosis of ADHD. *Journal of Attention Disorders, 11,* 106-113.

Solanto, M.V. y Alvir, J. (2009). Reliability of DSM-IV symptom ratings of ADHD. Implications for DSM-V. *Journal of Attention Disorders, 13,* 107-116.

Swanson, JM. (1992). *School-based Assessments and Interventions for ADD students*. Irvine, California: K.C. Publishing.

Thorell, L.B. y Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A New Rating Instrument for Parents and Teachers. *Developmental Neuropsychology, 33,* 536-552.

Thorell, L.B., Veleiro, A., Siu, A.F.Y. y Mohammadi, H. (2012). Examining the Relation between Ratings of Executive Functioning and Academic Achievement: Findings from a Cross-Cultural Study. *Child Neuropsychology*. Enviado para su publicación

Veleiro Vidal, A. (2011). *Relación entre a valoración temperá das funcións executivas no ámbito escolar e o desenvolvemento de síntomas e impacto asociados ao TDAH*. Tesis doctoral no publicada. Universidade da Coruña.

Willcutt, E. G., Doyle, A.E., Nigg, J.T., Faraone, S. y Pennington, B.F. (2005). Validity of the Executive Function Theory of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review. *Biological Psychiatry, 57,* 1336-1346.

QUALIFICAÇÃO ACADÉMICA DOS PAIS E AUTONOMIA VOCACIONAL DOS JOVENS

José Carlos Gomes da Costa, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, jcgc@utad.pt

Resumo: A capacidade dos jovens para tomarem decisões quanto ao seu futuro vocacional está associada com a sua autonomia, nomeadamente com o grau de separação em relação aos pais que lhes permite construir uma identidade projetiva, isto é, projetarem-se no futuro e idealizarem para si próprios um percurso educativo e uma meta vocacional. Este estudo procura investigar se a autonomia dos jovens, enquanto capacidade para estes se diferenciarem dos seus pais, está associada com o nível de formação académica destes últimos.
O método compreendeu uma amostra de 575 sujeitos (236 rapazes e 339 raparigas), com idades compreendidas entre os 18 e os 21 anos, estudantes no Ensino Superior. Para a avaliação da autonomia recorreu-se ao Inventário de Separação Psicológica (Almeida, Dias e Fontaine, 1996) e para a avaliação do nível de formação académica dos pais foi utilizado um questionário de dados sociodemográficos. Os resultados demonstram que o nível de formação académica dos pais (quer do pai, quer da mãe) se associa com a autonomia ideológica dos jovens, mas não com a sua autonomia funcional e emocional. Estes resultados permitem concluir que o nível de formação académica dos pais parece ter um efeito potenciador da autonomia ideológica nos filhos, o que vem apoiar a ideia de que os recursos e as aptidões sociais que os diferentes grupos da população possuem condicionam as diversas modalidades de socialização.

Introdução

A conquista da autonomia e a consolidação da identidade constituem pré-requisitos para a construção de um projeto de vida que inclua a dimensão vocacional e a aquisição de conhecimentos, atitudes e capacidades que se ajustem às expectativas do contexto social, económico e cultural em que se inserem os jovens. A consecução de uma progressiva autonomia e a estabilização da identidade são tarefas de desenvolvimento centrais nesta fase do desenvolvimento, correspondendo assim a necessidades de ajustamento quer intrapsíquicas quer interpessoais (Arnett, 2001; Brown & Wright, 2001; Dias & Fontaine, 2001; Fleming, 2005), permitindo aos jovens a construção de uma identidade projetiva, isto é, a idealização do que querem vir a ser, mobilizando-os para o delinear de um percurso educativo e de uma meta vocacional.

A autonomia resulta de um processo interativo, associado à dinâmica do próprio desenvolvimento, um processo determinado por fatores cognitivos e emocionais, de natureza genética, ambiental e contextual, em que a dimensão intrapsíquica é apenas um dos aspetos a considerar, mas não o único. Na fase de transição da adolescência para a idade adulta, a autonomia pode ser entendida como a capacidade para cuidar de si próprio e tomar decisões independentes, assumindo uma atitude madura que se traduz no controlo dos impulsos, numa conduta responsável e numa posição de maior igualdade em relação aos pais (Mayseless & Scharf, 2003). A autonomia está associada à capacidade para responder por si, à independência pessoal, ao autocontrolo e ao autogoverno (Arnett, 2001; Gomes-da-Costa, 2006). Todavia, a autonomia não pode ser vista como um conceito unidimensional, mas sim como um constructo com várias dimensões. Hoffman (1984) referiu-se a quatro dimensões da autonomia: a autonomia funcional, a que corresponde a capacidade para resolver os próprios assuntos sem recurso ao apoio parental; a autonomia ideológica, traduzida na diferenciação nas atitudes, crenças e valores em relação aos pais; a autonomia emocional, que implica uma relativa independência em relação à excessiva necessidade de apoio e aprovação emocional dos pais; e a autonomia conflitual, que pressupõe a libertação de culpabilidade, de ressentimentos e raiva na relação com os pais. Mais recentemente, Arnett (2001) propôs duas vertentes para a autonomia: a individuação, que compreende a capacidade para decidir apoiado nas próprias crenças e valores, assumindo a responsabilidade pelos seus atos; e a maturidade emocional, traduzida no controlo emocional, estabilidade afetiva, consideração e respeito pelos outros e delinear objetivos de vida.

Indissociável da autonomia é a formação e consolidação da identidade, como processo que se realiza progressivamente, estando intimamente ligado à experiência relacional com os outros. A identidade pessoal é uma construção dinâmica que progressivamente vai alterando a consciência de si através das relações interpessoais, das trocas afetivas e da comunicação.

Podemos assim perspetivar a identidade pessoal como uma construção psicossocial, em que o sentimento de unidade, diferenciação e continuidade é indissociável do papel dos outros na construção do sujeito. À dimensão intrapsíquica da identidade é necessário acrescentar uma dimensão interpessoal, integrando assim a realidade contextual que contribui para a formação da identidade (Côté & Schwartz, 2002). A identidade está associada à representação de si e esta, por sua vez, está intimamente associada ao desenvolvimento cognitivo e emocional, sendo construída a partir das experiências de interação social em que a pessoa se autorreconhece e das atitudes e opiniões dos outros a seu respeito. Sendo um processo que envolve capacidades cognitivas e emocionais, transforma-se ao longo da vida, devido ao desenvolvimento dessas mesmas capacidades, da diversidade de experiências e dos contextos em que ocorrem, mas é sobretudo na transição da adolescência para a idade adulta que a representação de si se alarga a horizontes que passam a constituir os principais organizadores do comportamento e a traduzir a noção de individualidade psicológica (Dacey & Travers, 2002). A representação de si e a identidade estão claramente associadas à diversidade dos papéis sociais e dos contextos culturais em que os jovens se inserem.

Várias investigações focam a importância da influência familiar na autonomia e no rendimento académico dos filhos. Entre as variáveis mais estudadas encontram-se a participação parental e as características familiares, como por exemplo a escolaridade dos pais e o seu estatuto socioeconómico (Arnold & Doctoroff, 2003; Casanova, García-Linares, Torre & Carpio, 2005; Okoye, 2009; Schulz, 2005). A associação positiva entre o nível de formação académica dos pais e a capacidade de autonomia dos filhos encontra também suporte em várias investigações que verificaram que o nível de formação académica dos pais se correlacionava positivamente com o modo como estes se relacionavam com os filhos, havendo pais com formação universitária que favoreciam a autonomia dos filhos ao adotarem uma relação educativa que privilegiava a expressão das emoções, a imaginação, a criatividade

e a organização de recursos (Gomes-da-Costa, 2006). Outros estudos (Barber, 2002; Steinberg & Silk, 2002) vieram sublinhar que a autonomia dos jovens e a sua capacidade para projetar o futuro está positivamente correlacionada com atitudes parentais acolhedoras, compreensivas, coerentes e dialogantes, encorajando-os a expressarem as suas próprias ideias e opiniões. A conclusão de que os pais inseridos em camadas socioeconómicas mais elevadas e com um nível de escolaridade mais diferenciada, têm acesso a melhores e mais variados recursos do que os pais inseridos em meios socioeconómicos menos favorecidos – o que acaba por resultar não só num ambiente mais estimulante para o desenvolvimento sociocognitivo mas também num ganho de autonomia dos jovens inseridos em faixas sociais mais diferenciadas – é sublinhada em algumas investigações (Arnold & Doctoroff, 2003; Marks, 2006). Diversas investigações debruçam-se sobre a influência dos aspetos familiares no desempenho escolar dos jovens (Eamon, 2005; Fontaine & Antunes, 2007; Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005; McNeal, 2001) concluindo, entre outros aspetos, que as famílias com mais recursos económicos apresentam mais facilidade em adquirir recursos culturais, proporcionando aos seus filhos maiores oportunidades. Porém, dois dos trabalhos referidos (Eamon, 2005; McNeal, 2001), concluíram que o nível académico dos pais tem um efeito indireto na autonomia dos jovens, sustentando que o envolvimento parental no processo educacional dos filhos se apresenta como um preditor mais forte, enquanto fator que favorece a aquisição da autonomia.

Método

A hipótese de investigação enunciada – a qualificação académica dos pais condiciona a autonomia vocacional dos jovens – foi operacionalizada em indicadores organizados em variáveis independentes e dependentes, procurando contribuir para a explicação da variabilidade da autonomia no jovem em função do nível de formação académica dos pais.

Foi adotado um método de investigação do tipo quantitativo permitindo associar as duas variáveis em análise.

Participantes

Participaram nesta investigação 575 sujeitos, estudantes universitários, 236 rapazes (41%) e 339 raparigas (59%), entre os 18 e os 21 anos, com média de idades situada nos 19,8 anos. A maioria dos participantes (95,1%) vivia, antes de se encontrar a estudar no Ensino Superior, com ambos os pais. Apenas 3,3% vivia só com a mãe e 1,6% não vivia nem com a mãe nem com o pai.

Instrumentos

Para a avaliação da autonomia foi utilizado o Inventário de Separação Psicológica (Almeida, Dias & Fontaine, 1996), a versão portuguesa do *Psychological Separation Inventory* (Hoffman, 1984). O Inventário de Separação Psicológica avalia quatro dimensões da separação psicológica em relação aos pais, já aqui referidas: funcional, emocional, ideológica e conflitual. A autonomia funcional tem a sua origem na capacidade que a criança vai adquirindo progressivamente para agir de forma autónoma, correspondendo mais tarde à capacidade para tratar das suas próprias ocupações e afazeres pessoais sem o apoio dos pais; a autonomia ideológica nasce a partir da possibilidade de diferenciação das próprias representações mentais em relação aos outros, o que corresponde à capacidade de diferenciação das atitudes, crenças e valores em relação aos pais; a autonomia emocional surge a partir da interiorização de regras e à sua posterior diferenciação em relação ao sistema normativo parental e, mais tarde, a uma relativa independência em relação à necessidade excessiva de aprovação, proximidade e apoio emocional dos pais; a autonomia conflitual tem a sua origem na conflitualidade intrapsíquica característica do desenvolvimento infantil e

pode ser entendida como uma libertação de uma excessiva culpabilidade, de uma ansiedade bloqueadora, de ressentimento e raiva em relação aos pais.

Para avaliação do nível de qualificação académica dos pais foi construído e aplicado um questionário de dados sociodemográficos que permitiu recolher informações não só sobre os níveis de escolaridade e a profissão do pai e da mãe, mas também a idade, o género, a estrutura familiar, o número de irmãos e o aproveitamento escolar dos participantes neste estudo.

Procedimentos

Em conformidade com o método adotado quer pelo autor original do instrumento de avaliação utilizado (Hoffman, 1984), quer por aqueles que traduziram e validaram esse mesmo instrumento para a população portuguesa (Almeida, Dias & Fontaine, 1996), procedemos à organização de oito escalas relativas à avaliação da autonomia funcional, ideológica, emocional e conflitual, avaliando separadamente a relação do jovem com o pai e com a mãe. Foi testado o grau de fidelidade das escalas através do coeficiente *alfa de Cronbach*, a fim de avaliar o seu nível de consistência interna. As duas escalas de autonomia conflitual apresentaram valores muito baixos (α=0,32 para a escala de autonomia conflitual em relação ao pai e α=0,01 para a escala de autonomia conflitual em relação à mãe), não revelando um nível de consistência fiável, tendo, por isso, sido excluídas do instrumento de avaliação. Por seu turno, na escala de autonomia funcional em relação à mãe foi eliminado o item 16 de forma a aumentar o seu nível de consistência interna que passou de α=0,64 para α=0,78; também na mesma escala mas em relação ao pai foi eliminado o item 60, passando o seu nível de consistência interna de α=0,72 para α=0,83. O valor global de *alfa de Cronbach* para o Inventário de Separação Psicológica foi de α=0,89. Para a verificação da hipótese recorreu-se ao *teste One-Way Anova* para análise do efeito do fator na variável endógena

(escolaridade dos pais), testando se as médias da variável endógena em cada categoria do fator são ou não iguais entre si.

Resultados

Como se pode verificar pela leitura da tabela seguinte, a autonomia ideológica do jovem em relação ao pai aparece significativamente associada (p <0,05) com a escolaridade deste. Porém, o mesmo não se verifica em relação à autonomia funcional e à autonomia emocional.

Tabela 1: Autonomia do jovem em relação ao pai segundo a escolaridade deste
(*teste one-way ANOVA*)

Autonomia	Ens. Básico	Ens. Secundário	Ens. Superior	
	M	M	M	p
Funcional	22,52	23,70	23,73	0,063
Ideológica	27,82	30,08	30,55	0,000
Emocional	29,37	29,10	29,81	0,823

M – média

p <0,05

Tabela 2: Autonomia do jovem em relação à mãe segundo a escolaridade desta
(*teste one-way ANOVA*)

Autonomia	Ens. Básico	Ens. Secundário	Ens. Superior	
	M	M	M	p
Funcional	25,84	26,02	25,61	0,263
Ideológica	28,77	30,35	30,68	0,004
Emocional	30,89	30,81	30,88	0,925

M – média

p <0,05

Como se pode constatar pela leitura da tabela anterior, verifica-se uma associação significativa (p <0,05) entre a autonomia ideológica do jovem em relação à mãe e a

escolaridade desta. Todavia, não se verifica o mesmo no que diz respeito à autonomia funcional e à autonomia emocional.

Discussão

Pela leitura dos resultados obtidos verifica-se que a autonomia ideológica dos jovens, quer em relação ao pai quer em relação à mãe – ou seja, a sua capacidade para se diferenciarem quanto às atitudes, crenças e valores em relação aos seus pais – aumenta significativamente com o nível de formação académica dos pais (tabelas 1 e 2), sustentando assim empiricamente a ideia de que o nível de formação académica dos pais se reflete significativamente na autonomia ideológica dos adolescentes da nossa amostra.

Estes resultados têm sido confirmados por outras investigações (Gomes-da-Costa, 2006; Holmbeck, Paikoff & Brooks-Gunn, 1995; Steinberg, & Silk, 2002), que sustentam que os pais com formação universitária tendem a acentuar mais, na sua relação educativa com os filhos, a vertente de apoio, carinho e compreensão, e menos a dimensão controladora, contribuindo assim para o desenvolvimento da autonomia dos jovens. Também os resultados obtidos nesta investigação parecem confirmar este pressuposto teórico: o nível de formação académica dos pais parece ter aqui um efeito potenciador da autonomia, já que se associa ao ganho da autonomia ideológica dos adolescentes da nossa amostra. Por sua vez, o nível de formação académica dos pais não se reflete significativamente na capacidade de autonomia funcional e emocional dos adolescentes – isto é, na sua capacidade para lidar com problemas práticos do quotidiano sem recurso ao apoio parental, ou para se libertarem da necessidade de aprovação e apoio emocional dos pais – mas sim na autonomia ideológica que nos parece, de todos os aspetos da autonomia considerados por Hoffman (1984), aquele que mais se associa ao desenvolvimento do raciocínio crítico, dando possibilidade ao adolescente de se distanciar

criticamente, filtrar o sistema de valores parental e, assim, de se projetar no futuro e delinear uma meta vocacional.

Estes dados – que todavia não confirmam as conclusões da investigação de Dias & Fontaine (2001), que sugere que a independência ideológica em relação ao pai e à mãe diverge em função do nível socioeconómico dos sujeitos mas é maior nos jovens de nível socioeconómico desfavorecido – dever-se-ão na nossa ótica ao facto de, provavelmente, os pais com um nível de formação académica mais diferenciado introduzirem na matriz familiar um padrão comportamental que estimula o desenvolvimento cognitivo e facilita a conquista progressiva da autonomia ideológica, através não só da valorização ativa da cultura e de uma maior disponibilidade de bens culturais, mas também do debate de ideias: é natural que numa família cujos pais tenham uma formação académica superior se leiam jornais e livros, se converse sobre cinema e teatro, se comente esta exposição ou aquele concerto, se dialogue sobre as aptidões dos filhos, o seu futuro vocacional e projeto de vida.

Note-se, por outro lado, que o nível de formação académica dos pais não se reflete na autonomia funcional dos adolescentes (tabelas 1 e 2): a capacidade de resolução de problemas práticos, ligados ao dia-a-dia, sem recurso ao apoio parental, não aparece, na nossa investigação, associada a um nível mais diferenciado de formação académica dos pais. Todos aqueles que, como nós, têm experiência de trabalho com crianças e jovens que se inserem nas chamadas *franjas sociais*, ou com *populações em risco de exclusão* como hoje habitualmente se designam, conhecem a assinalável capacidade de resolução de problemas práticos e desembaraço das crianças e jovens destes meios, revelando uma notável – e muitas vezes precoce – autonomia funcional. Por outro lado, o nível de formação académica dos pais também não se reflete na autonomia emocional dos adolescentes: a capacidade de prescindir do apoio emocional ou da aprovação parental também não está, na nossa amostra, associada ao nível de formação académica dos pais.

Dias & Fontaine (2001) referem que os pais que se inserem em extratos mais carenciados da população dão maior valor à conformidade e obediência dos filhos e menor valor à sua autonomia do que os pais das classes médias. Assim estes pais reproduzem no seu padrão comportamental educativo os valores vividos na sua experiência quotidiana de trabalhos, repetindo em casa um modelo relacional vivido no emprego; por sua vez este modelo relacional daria origem a projetos de vida pouco ambiciosos, insistindo os pais na disciplina, ordem e controlo. A este propósito, a Sociologia adianta uma explicação que nos parece muito pertinente: os recursos e as aptidões sociais que os diferentes grupos da população possuem – como, por exemplo, o nível de escolaridade e de inserção socioprofissional – condicionam as diversas modalidades de socialização, criando o que se poderia designar por *efeito de classe social* (Vasconcelos, 1998). Em contraste com este modelo de reprodução social temos modelos de compreensão que sublinham a interação entre fatores intrapsíquicos e fatores sociais (Gomes-da-Costa, 2000). Nesta perspetiva, o baixo nível de escolaridade dos pais associado a um meio sociocultural e economicamente desfavorecido, traduz uma modalidade de funcionamento psíquico em que a comunicação se reduz a um papel instrumental, fazendo aumentar a vulnerabilidade.

Conclusões

Os resultados obtidos nesta investigação devem ser contextualizados dentro dos limites em que a mesma se realizou. Porém, parece-nos legítimo sublinhar aqui, no âmbito da responsabilidade parental no apoio ao desenvolvimento vocacional dos filhos, a prioridade que deve ser dada ao trabalho a montante, isto é, com os pais e com as famílias.

Referências

Almeida, M.; Dias, G.F. & Fontaine, A-M. (1996). Separação psicológica das figuras parentais em jovens universitários: adaptação do Psychological Separation Inventory de Hoffman à população portuguesa. Psiquiatria Clínica, 17 (1), 5-7.

Arnett, J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development,* 8, 133-143.

Arnold, D. & Doctoroff, G. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Psychology*. 54. 517-545.

Barber, B. (2002). Reintroducing parental psychological control. In B. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: how psychological control affects children and adolescents* (pp. 15-52). Washington, DC: APA.

Brown, L.S. & Wright, J. (2001). Attachment theory in adolescence and its relevance to developmental psychopathology. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 8 (1), 15-32.

Casanova, P., García-Linares, C., Torre, M., & Carpio, V. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology.* 25 (4). 423-435.

Côté, J. & Schwartz, J. (2002). Comparing psychological and social approaches to identity: identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence*, 25, 571-586.

Dacey, J. & Travers, J. (2002). *Human development across the lifespan*. Boston: McGraw-Hill.

Dias, G.F. & Fontaine, A-M. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar em jovens universitários*. Lisboa: FCG /FCT.

Eamon, M. (2005). Social-demographic, school, neighborhood and parenting influences on the academic achievement of Latino young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence.* 34 (2). 163-174.

Fleming, M. (2005). *Entre o medo e o desejo de crescer: psicologia da adolescência*. Porto: Afrontamento.

Fontaine, A.M. & Antunes, C. (2007). Famille et resilience en milieu scolaire: L'influence des attitudes parentales sur l'estime de soi et les resultats scolaires des adolescents. In Boris Cyrulnik & J.P. Pourtois (Eds.). *École et Résilience* (pp.299-325). Paris: Odile Jacob.

Gomes-da-Costa, J.C. (2000). Risco e vulnerabilidade no desenvolvimento (Dissertação para as Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Gomes-da-Costa, J.C. (2006). *Estilo parental e autonomia na adolescência* (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Gonzalez-DeHass, A., Willems, P., & Holbein, M. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review. 17* (2). 99- 123.

Hoffman, J. (1984). Psychological separation of late adolescents from their parents. Journal of Counseling Psychology, 31, 70-178.

Holmbeck, G. Paikoff, R. & Brooks-Gunn, J. (1995). Parenting Adolescents. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (vol. 1, pp. 91-118). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Marks, G. (2006). Are between and within school differences in student performance largely due to socio-economic background? Evidence from 30 countries. *Educacional Research,* 38 (1). 21-40.

McNeal, R. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-Economics*. 30. 171-179.

Mayseless, O. & Scharf, M. (2003). What does it mean to be an adult? The Israeli experience. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 100, 5-20.

Okayed, N. (2009). Effect of gender, socioeconomic status and school location on student's performance in Nigerian integrated science. *Education.* 123 (3). 561-568.

Schulz (2005), Measuring the socio-economic background of students and its effect on achievement in PISA 2000 and PISA 2003**.** *Annual Meetings of the American Educational Research Association in San Francisco*, 1-29.

Steinberg, L. & Silk, J. (2002). Parenting adolescents. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (vol. 1, pp. 103-133). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Vasconcelos, P. (1998). Vida Familiar. In J.M. Pais (Ed.), *Gerações e valores na sociedade portuguesa contemporânea* (pp. 321-404). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais / Secretaria de Estado da Juventude.

RELAÇÃO ENTRE O SENTIMENTO DE COMPETÊNCIA EDUCATIVA PARENTAL E O RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO

Andreia de Fátima Lino Afonso, UTAD - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, andreiafla@yahoo.com.br
José Carlos Gomes da Costa, UTAD - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, jcgc@utad.pt
Maria Cristina Quintas Antunes, UTAD - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, mantunes@utad.pt

Resumo: O sentimento de competência parental é definido como a perceção que os pais ou cuidadores possuem quanto à sua competência enquanto pais; e pode estar associado com o apoio social e a autoestima dos mesmos. Além disso, de acordo com diversos autores, as atitudes e o clima familiar influenciam o rendimento escolar dos filhos. Este estudo pretendeu investigar a relação entre o sentimento de competência educativa parental (que engloba a autoeficácia parental e a satisfação parental), o apoio social e a autoestima dos pais com o rendimento escolar dos filhos e sua autoestima. A amostra foi composta por 272 alunos do ensino básico, com idades compreendidas entre 7 e 16 anos, e 504 pais /encarregados de educação, do interior Norte de Portugal. Os instrumentos utilizados foram o Questionário de Autoavaliação da Competência Educativa Parental – QAECEP (Terrisse & Trudelle, 1988; adaptado por Costa, J. C. et al., 2011), a Escala de Avaliação do Apoio Social – NOS (Vaux, 1988; adaptado por Antunes & Fontaine, 1996, 2010) e a Escala de Autoestima de Rosenberg – RSES (Rosenberg, 1965; adaptado por Santos & Maia, 1999, 2003). Os resultados evidenciam uma relação positiva e significativa entre o sentimento de competência educativa parental e a autoestima dos filhos e ainda com as notas a Matemática. Os resultados abrem um novo espaço para estudos nessa área, e podem contribuir para a formatação de programas de desenvolvimento de competências educativas parentais, considerando-se as mesmas fatores importantes para o desenvolvimento psicológico das crianças.
Palavras-chave: Sentimento de Competência Educativa Parental; Autoestima; Rendimento escolar.

Introdução

Pensar acerca do desenvolvimento e educação das crianças implica pensar na família. A família é portanto preocupação central, quando temos como população-alvo as crianças e jovens, porque ela representa o maior componente do sistema social de uma criança. O presente trabalho identifica-se com tal preocupação. A família determina as nossas primeiras relações sociais, assim como os contextos onde ocorre a maior parte das aprendizagens iniciais que efetuamos, acerca das pessoas, situações e capacidades individuais. O rendimento

escolar, as aspirações e sucesso vocacional, são dimensões da vida que estão ligadas, em certa medida, às experiências vividas no seio da família durante a infância.

Outro dos sistemas sociais com implicações profundas no desenvolvimento das crianças é sem dúvida a escola. O sucesso escolar em particular ocupa grande parte da preocupação em torno do desenvolvimento das crianças e adolescentes. Diversos estudos têm procurado investigar os fatores implicados no rendimento escolar dos alunos. O presente estudo procura compreender essencialmente a relação entre o sentimento de competência educativa parental e o rendimento escolar dos alunos, tendo como pano de fundo a teoria de autoeficácia de Bandura (1977, 1986). As crenças de autoeficácia dizem respeito às expectativas pessoais em relação à capacidade de realizar determinado comportamento desejado (Bandura, 1977, 1986). O que significa dizer que as crenças de autoeficácia, enquanto julgamentos ou avaliações acerca das nossas capacidades, desempenham um papel crucial na orientação do comportamento, e referem-se a comportamentos específicos em situações específicas (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001; Hastings & Brown, 2002).

Na especificidade da parentalidade, a autoeficácia parental diz respeito à expectativa que os pais/cuidadores possuem quanto à sua competência enquanto pais. Segundo Costa e colaboradores (2011), o sentimento de competência está associado à autoeficácia parental: quando os pais se sentem bem no desempenho do seu papel parental e acreditam que são bons pais, são de facto mais eficazes. No geral, estudos que investigam a relação entre a autoeficácia parental e o desempenho escolar das crianças parecem convergir para a evidência de que os pais que apresentam um forte sentimento de eficácia contribuem de maneira positiva para o desempenho escolar dos filhos; seja através das expectativas que possuem para

eles (Bandura et al., 2001), seja através do maior envolvimento dos pais em atividades e estratégias que contribuem para aumentar a autoeficácia e o sucesso escolar de uma criança. Mesmo em situações adversas ou em ambientes desfavorecidos os pais eficazes, através do seu modelo, transmitem aos seus filhos que mudanças e melhorias são possíveis e que eles podem ter sucesso (Bandura, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2001).

De facto, a revisão da literatura (Ardelt & Eccles, 2001; Coleman & Karraker, 1998; Hill & Bush, 2001; Jones & Prinz, 2005; Murry & Brody, 1999) sugere que a autoeficácia dos pais (refletidas nas práticas parentais positivas) tem um forte impacto no ajustamento psicossocial das crianças, tais como a interação social, o sentimento de autoeficácia nas crianças, a ansiedade e a autoestima.

No domínio da parentalidade, cabe referir um estudo de Ceballo e McLoyd (2002), com uma amostra de mães solteiras, de bairros desfavorecidos, em que constataram que o apoio social produziu um efeito benéfico no comportamento parental dessas mães, em comparação com o grupo que não usufruiu de apoio social. As alterações fizeram-se sentir nas suas práticas parentais, com uma diminuição da frequência do uso de punição como estratégia coercitiva. Conforme descrito por Vaux (1988), o apoio social promove a adaptação dos indivíduos, quando estes são confrontados com situações normativas ou não normativas, contribuindo assim para o seu bem-estar físico e psicológico.

Sendo assim, parece-nos coerente supor que a perceção de apoio social, juntamente com a autoestima e o sentimento de autoeficácia constituem-se como recursos psicológicos de enfrentamento de situações adversas. E no caso específico da parentalidade, um alto sentimento de autoeficácia parental poderá estar relacionado com o aumento da autoestima dos filhos, e com um melhor desempenho escolar desses.

Objetivos do estudo

Expostos os conceitos que norteiam o presente trabalho, podemos equacionar o objetivo geral deste estudo na seguinte questão inicial: *Que relações podemos encontrar entre o sentimento de competência educativa parental, o apoio social e a autoestima dos pais e o rendimento escolar dos filhos ou educandos e sua autoestima?* Nesse sentido, os objetivos do presente estudo visaram contribuir para a validação da escala QAECEP, e também compreender as relações que existem entre o constructo autoeficácia parental e as outras variáveis consideradas neste estudo.

Método

Perfil dos Participantes

Para o desenvolvimento do estudo, a população-alvo foram alunos de escolas públicas do interior Norte de Portugal, e seus respetivos pais/encarregados de educação. Participaram nesta investigação 272 alunos (N=272), do ensino básico, dos quais 56,6% (N=154) frequentavam o 1º ciclo, 25,4% (N=69) frequentavam o 2º ciclo e, 18% (N=49) frequentavam o 3º ciclo do ensino básico; de ambos os sexos, sendo que 143 eram do sexo feminino e 129 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os dezasseis anos (Média - M= 9,97 anos; desvio-padrão - DP= 2,12). Em relação aos encarregados de educação, participaram do estudo 504 encarregados de educação (236 pais e 268 mães).

Procedimentos:

A participação, tanto a dos pais quanto a dos alunos, foi voluntária, sendo-lhes garantida a confidencialidade de toda a informação fornecida. Juntamente com a administração das escalas foram recolhidos alguns dados biográficos, possibilitando uma

caracterização do(s) encarregado(s) de educação, tais como: idade, escolaridade, grau de parentesco, além de indagar informações sobre a criança ou jovem (também respondente), tais como a idade, sexo, ano de escolaridade, e número de irmãos, bem como sobre as expectativas do pai e da mãe quanto à escolaridade do filho. O processo de recolha de dados, junto dos alunos e dos seus encarregados de educação, decorreu durante os meses de janeiro a junho de 2011.

Instrumentos:

Na recolha de dados dos encarregados de educação foram utilizadas três escalas: o Questionário de Autoavaliação da Competência Educativa Parental – QAECEP (Terrisse & Trudelle, 1988; adaptado por Costa et al., 2011); a Escala de Avaliação do Apoio Social – NOS (Vaux, 1988; adaptado por Antunes & Fontaine, 1996, 2010) e; a Escala de Autoestima de Rosenberg – RSES (Rosenberg, 1965; adaptado por Santos & Maia, 1999, 2003).

O Questionário de Autoavaliação da Competência Educativa Parental (QAECEP) pretende avaliar os sentimentos de competência educativa parental das mães e dos pais, separadamente. O Questionário compõe-se de 16 itens, sendo as respostas no formato *Likert*, com 6 pontos, variando entre concordo totalmente (1) e discordo totalmente (6).

Esta escala divide-se em duas dimensões: uma relativa ao *Sentimento de eficácia parental*, na sua dimensão instrumental (itens 1,6,7,10,11,13 e 15), refletindo o grau de competência ou habilidade para resolver problemas ligados ao papel parental. Esta subescala é pontuada de forma inversa da subescala de *Satisfação parental*, e a pontuação varia de sete a 42 (quanto maior a pontuação, mais elevado o *Sentimento de eficácia parental*). A segunda subescala, *Sentimento de satisfação parental*, diz respeito a uma dimensão afetiva (itens 2, 3, 4, 5, 8, 9, 12, 14, e 16), podendo referir a vivência de sentimentos como a frustração,

motivação, e ansiedade. Esta subescala tem uma pontuação variável entre nove e 54 (quanto maior a pontuação, mais elevada a *Perceção de satisfação parental*). A soma dessas duas escalas permite obter a cotação global para o *Sentimento de competência educativa parental*, e neste caso a pontuação varia entre 16 a 96 pontos. Quanto maior a pontuação obtida, maior o *Sentimento de competência educativa parental*.

A análise da consistência interna da escala QAECEP revelou os seguintes resultados no questionário da Mãe/Encarregada de Educação: para a dimensão *Sentimento de satisfação*, um valor de α= 0.72, e para a dimensão *Sentimento de eficácia* α= 0.61, sendo que a escala total S*entimento de competência parental* (QAECEP-total) apresentou um valor de α= 0.62. Já a análise ao questionário do Pai/Encarregado de Educação, por sua vez, revelou um valor de α= 0.73 para a dimensão *Sentimento de satisfação*, e α= 0.61 para a dimensão *Sentimento de eficácia*, sendo que a escala total apresentou um valor de α= 0.68.

Os valores obtidos indicam uma consistência interna no intervalo de *alpha* entre 0.6 e 0.7, salvo para as subescalas sentimento de satisfação do Pai/encarregado de educação e a da Mãe/encarregada de educação, que se encontram acima de 0.7. Todas as escalas deste questionário foram consideradas no presente estudo, uma vez que em estudos anteriores, o QAECEP demonstrou elevadas qualidades psicométricas e a análise de validade fatorial, apresentou indicadores satisfatórios (Pestana & Gageiro, 2005).

Da análise fatorial da escala QAECEP Mãe, pelo método de componentes principais (com rotação *varimax*) verifica-se uma variância total explicada de 31,744 %, sendo de 17,632% do 1º fator e 14,112% do 2º fator. Para interpretação das cargas fatoriais dos itens, foi adotado o ponto de corte de 0,30. Observou-se, portanto, que os itens da QAECEP Mãe apresentam uma carga fatorial satisfatória e boa, exceto o item 6 "*Uma mãe principiante*

poderia aprender a ser uma boa mãe tomando-me como exemplo", que tem carga fatorial de ,275 (QAECEP mãe) (tabela 1).

Tabela 1 - Análise em componentes principais, com rotação varimax, da escala QAECEPmãe

Fator	ITENS	Valores próprios	Componentes	
			2	1
Subescala/dimensão:	1	2,824	-,088	**,443**
Sentimento de eficácia	6	,970	-,007	**,275**
	7	,884	-,061	**,574**
	10	,699	-,011	**,508**
	11	,610	-,007	**,612**
	13	,546	-,031	**,582**
	15	,465	,118	**,739**
Subescala/dimensão:	2	2,256	**,660**	-,054
Sentimento de	3	1,385	**,675**	-,022
satisfação	4	1,228	**,636**	-,063
	5	1,110	**,582**	-,077
	8	,809	**,454**	-,020
	9	,726	**,584**	,156
	12	,600	**,396**	,289
	14	,494	**,375**	-,014
	16	,396	**,561**	-,135
% da Variância			14,112%	17,632%

Tomando em consideração os questionários respondidos pelos pais ou encarregados de educação, procedeu-se igualmente à análise fatorial em componentes principais (com rotação *varimax*) da escala QAECEP-Pai. Os resultados obtidos (tabela 2), revelam uma variância total explicada de 31,914%, sendo que 17,278% é explicada pelo fator 1, referente à dimensão *Sentimento de eficácia* e, 14, 637% explicada pelo fator 2, referente à dimensão *Sentimento de satisfação*.

Tabela 2 - Análise em componentes principais, com rotação varimax, da escala QAECEPpai

Fator	ITENS	Valores próprios	Componentes	
			2	1
Subescala/dimensão:	1	3,045	-,088	**,425**
Sentimento de eficácia	6	,991	-,007	**,556**
	7	,875	-,061	**,462**
	10	,703	-,011	**,518**
	11	,633	-,007	**,702**
	13	,486	-,031	**,429**
	15	,406	,118	**,670**
Subescala/dimensão:	2	2,061	**,595**	-,054
Sentimento de	3	1,587	**,783**	-,022
satisfação	4	1,175	**,605**	-,063
	5	1,053	**,453**	-,077
	8	,799	**,324**	-,020
	9	,746	**,324**	,156
	12	,598	**,516**	,289
	14	,459	**,620**	-,014
	16	,382	**,507**	-,135
% da Variância			14,637%	17,278%

O Questionário "Network Orientation Scale" (NOS), adaptado por Antunes e Fontaine (1996, 2010) a partir do original de Vaux (1988), tem por finalidade avaliar até que ponto os indivíduos têm capacidade para procurar apoio junto da sua rede de apoio social e se acreditam nos benefícios desse apoio (Vaux, Burda & Stewart, 1986).

O Questionário, na versão portuguesa (Antunes & Fontaine, 2010), compreende 19 itens, com respostas no formato *Likert*, que varia entre "concordo totalmente" (6) e "discordo totalmente" (1). Segundo Antunes e Fontaine (2010), a Escala NOS comporta duas dimensões: uma, designada como *NOS1 – AEAS*, que avalia a perceção ou a crença de que os amigos e outros podem ajudar a pessoa na resolução de problemas (itens considerados positivos: 1, 2, 3, 5, 6, 8, 10, 13, 15, 17). A segunda dimensão, a *NOS2 – DEAS*, reflete uma certa desilusão ou desconfiança nos outros enquanto recurso social eficaz na resolução de problemas (itens formulados de forma negativa: 4, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 18, 19).

Os coeficientes *alpha de Cronbach* obtidos no questionário respondido pela Mãe foram: para a dimensão *NOS1 – AEAS*, um valor de α= 0.74, e para a dimensão *NOS2 – DEAS* α= 0.77. No que diz respeito ao questionário respondido pelo Pai, a análise revelou valores tais como: para a dimensão *NOS1 – AEAS*, um valor de α= 0.74, e para a dimensão *NOS2 – DEAS* α= 0.74. Estes dados confirmam as boas qualidades psicométricas da NOS.

Para a operacionalização da variável Autoestima, no presente estudo, foi utilizada a Escala de Autoestima de Rosenberg – RSES (Rosenberg, 1965), adaptada para a população portuguesa por Santos e Maia (1999, 2003). A RSES é um instrumento muito utilizado, à escala mundial, para a avaliação da autoestima global, tendo-se transformado numa referência, devido em grande parte à sua brevidade, facilidade de administração e de cotação (Santos & Maia, 2003). A RSES foi conceptualizada pelo autor como um instrumento unidimensional capaz de classificar o nível de autoestima em baixo, médio e alto.

Trata-se de uma escala constituída por 10 itens, sendo cinco referentes à "autoimagem" ou "autovalor" positivos e cinco referentes à "autoimagem negativa" ou "autodepreciação". O número de opções de resposta no formato Likert pode ser variável, consoante os objetivos da investigação. No presente estudo, preferimos utilizar o formato Likert de seis pontos, procurando manter uma coerência interna entre os instrumentos respondidos pelos participantes. A pontuação desta Escala oscila entre 10 e 60. Uma pontuação alta reflete uma autoestima elevada.

No presente estudo, e confirmando as expectativas, a RSES apresentou boa consistência interna, como uma escala unidimensional, tendo sido obtidos os seguintes valores para o coeficiente alfa de *Cronbach* α= 0.83 nos questionários respondidos pela Mãe/encarregada de educação, e α= 0.71 nos questionários respondidos pelo Pai/encarregado de educação.

A Escala de Autoestima de Rosenberg – RSES (Rosenberg, 1965) também foi administrada aos alunos para se avaliar o nível de autoestima. A forte consistência interna desta Escala é demonstrada pelo valor elevado do alfa de *Cronbach* de 0,80. Por sua vez, o rendimento escolar dos alunos foi avaliado, enquanto variável dependente, através das classificações obtidas, no último período escolar, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pelo facto de estas disciplinas serem comuns a todos os anos de escolaridade em estudo, e, sobretudo, pela importância das classificações obtidas nessas duas disciplinas (tidas como competências essenciais) para se avaliar o desempenho escolar dos alunos, e poder decidir quanto à sua progressão ou não no sistema de ensino. Para facilitar os cálculos, as classificações atribuídas pelos professores, variando de "Não satisfaz" a "Excelente", utilizados no 1º ciclo de ensino básico, foram transformadas em notas variando de 1 a 5.

Resultados

Após a análise dos índices psicométricos dos instrumentos terem revelado resultados satisfatórios ao nível da consistência interna, seguida da análise em componentes principais da escala QAECEP; parece coerente afirmar a fidelidade da escala QAECEP, como um questionário que pretende avaliar o Sentimento de competência educativa parental, nas suas duas dimensões: Sentimento de eficácia e Sentimento de satisfação. Não obstante, futuros estudos que validem a escala QAECEP através da análise fatorial confirmatória, junto de amostras mais alargadas e, se possível, constituídas de forma aleatória e estratificada, serão sempre necessários para o contínuo processo de validação das qualidades psicométricas deste instrumento junto da população portuguesa.

Cumprido, dessa forma, o primeiro objetivo específico do estudo, quanto à validade da escala QAECEP, procurou-se em seguida compreender as relações que existem entre o *Sentimento de competência educativa parental*, o *Apoio social percebido* e a *Autoestima dos pais,* e também verificar a forma como estas variáveis se relacionam com a *Autoestima dos filhos* e o seu *Rendimento escolar*.

A primeira hipótese (H_1) colocada referia-se à possível existência de uma correlação significativa e positiva entre o sentimento de competência educativa parental, o apoio social percebido e a autoestima dos pais, a qual foi comprovada. O que significa dizer que os pais que possuem um forte sentimento de competência no seu papel referente à parentalidade, que se sentem eficazes e também satisfeitos nas suas funções parentais, são também aqueles que acreditam que possuem uma rede de apoio social eficaz, com a qual podem contar para resolução de eventuais problemas, e ainda, possuem uma elevada autoestima (tabelas 3 e 4).

As correlações negativas encontram-se apenas com a dimensão NOS2, dimensão negativa da escala, que reflete a desconfiança no outro enquanto recurso social na resolução de problemas; o que torna a correlação negativa, na generalidade, como uma reafirmação da relação positiva anterior, ou seja, entre a competência parental percebida e a confiança na rede de apoio enquanto fonte de recursos sociais e humanos.

Os dados obtidos neste estudo evidenciam, no entanto, um aspeto curioso, chamando a atenção para a correlação positiva entre o sentimento de eficácia da mãe com a dimensão NOS2 (desconfiança nos recursos da rede), sugerindo que quanto mais as mães se sentem eficazes no seu papel parental, mais desconfiadas são quanto à importância da ajuda dos outros. Atendendo que a rede de apoio social pode ser constituída por várias fontes, em função das várias facetas que a compõem (apoio emocional, instrumental, material, por

exemplo), é possível supor que uma pessoa considere importante ter alguém em quem pode contar para partilhar os seus problemas (dimensão NOS1) mas que seria incapaz de pedir um favor aos outros (dimensão NOS2). Nesse caso, o apoio social percebido, na sua dimensão positiva (NOS1) poderia conferir à mãe uma perceção de que é apoiada e valorizada em termos emocionais, o que contribuiria para o seu sentimento de eficácia parental, de tal modo que se sentisse eficaz e autossuficiente o bastante para não precisar de recorrer à rede de apoio social para pedir um favor ou ajuda.

Tabela 3 - Coeficientes de Correlação (r de Pearson e ρ de Spearman) obtidos entre o Apoio social (NOS1, NOS2), o Sentimento de competência parental (e as duas dimensões sentimento de eficácia / satisfação) e, a Autoestima da mãe.

	NOS1 mãe	NOS2 mãe	QAECEPmãe - total	QAECEPmãe eficácia	QAECEPmãe satisfação	Autoestima mãe
NOS1 mãe	—					
NOS2 mãe	-,186**	—				
QAECEPmãe - total	,138*	-,139*	—			
QAECEPmãe eficácia	,158* (1)	,171** (1)	,514** (1)	—		
QAECEPmãe satisfação	(a)	-,283**	,777**	(a)	—	
Autoestima mãe	(a)	(a)	,327** (1)	,158* (1)	,292** (1)	—

(a) Correlação não significativa. As restantes correlações são significativas a *p≤0.05 e a **p ≤ 0.01
(1) Correlação *ρ de Spearman*. As restantes correlações são *r de Pearson*

Tabela 4 - Coeficientes de Correlação (r de Pearson e ρ de Spearman) obtidos entre o Apoio social (NOS1, NOS2), o Sentimento de competência parental (e as duas dimensões sentimento de eficácia / satisfação) e, a Autoestima do pai.

	NOS1 pai	NOS2 pai	QAECEP pai - total	QAECEP pai eficácia	QAECEP pai satisfação	Autoestima pai
NOS1 pai	—					
NOS2pai	(a)	—				
QAECEPpai - total	,153*	(a)	—			
QAECEPpai eficácia	,312**	(a)	,687**	—		
QAECEPpai satisfação	(a)	-,195** (1)	,794** (1)	,174* (1)	—	
Autoestima pai	(a)	(a)	,393**	,198**	,277** (1)	—

(a) Correlação não significativa. As restantes correlações são significativas a *p≤0.05 e a **p ≤ 0.01
(1) Correlação *ρ de Spearman*. As restantes correlações são *r de Pearson*

A segunda hipótese (H_2) pretendeu estudar a relação entre, por um lado, o sentimento de competência educativa parental, o apoio social percebido pelos pais, e a autoestima dos pais e por outro a autoestima dos filhos ou educandos. Tomando em atenção os resultados obtidos, através das análises correlacionais (tabela 5), verificamos a existência de uma relação direta e positiva entre a autoestima dos filhos e o sentimento de competência dos pais e autoestima dos pais, de modo que podemos afirmar que o sentimento de competência dos pais, no seu papel enquanto pais, tem um impacto positivo na autoestima dos filhos, e esta última reforça a perceção dos pais de que estão a desempenhar com sucesso o seu papel parental, o que incrementa a sua autoestima, funcionando, dessa forma, como um mecanismo de retro alimentação.

Tabela 5 - Coeficientes de Correlação (r de Pearson e ρ de Spearman) obtidos entre as variáveis da mãe e do pai (Apoio social (NOS1, NOS2), Sentimento de competência parental (e as duas dimensões sentimento de eficácia / satisfação), Autoestima) e a Autoestima da criança.

		Autoestima criança
Variáveis Mãe	Autoestimamãe	,334** (1)
	NOS1mãe	(a)
	NOS2 mãe	(a)
	QAECEPmãe - total	,325**
	QAECEPmãe eficácia	(a)
	QAECEPmãe satisfação	,288**
Variáveis Pai	Autoestimapai	,346**
	NOS1pai	(a)
	NOS2pai	-,212**
	QAECEPpai - total	,307**
	QAECEPpai eficácia	,179**
	QAECEPpai satisfação	,258** (1)

(a) Correlação não significativa. As restantes correlações são significativas a **p ≤ 0.01
(1) Correlação *ρ de Spearman*. As restantes correlações são *r de Pearson*

E por último, em relação à terceira hipótese (H_3), com base na literatura, esperava-se uma correlação positiva do sentimento de competência educativa parental, do apoio social percebido pelos pais e da autoestima dos pais com o rendimento escolar dos filhos.

Apesar dos resultados obtidos não confirmarem cabalmente essa hipótese (tabela 6), observou-se que as crianças cujo pai (ou encarregado de educação) possui uma elevada autoestima apresentam melhores notas a Português. O rendimento escolar a Matemática, por sua vez, correlaciona-se positivamente com o sentimento de competência educativa parental (QAECEP total) e com a dimensão de *Sentimento de satisfação* do pai e da mãe. As notas a Matemática parecem relacionar-se mais com as variáveis deste estudo, sugerindo que os pais que se sentem competentes e satisfeitos, enquanto pais, exercem uma influência positiva no desempenho escolar dos filhos ou educandos nesta disciplina.

Tabela 6 - Coeficientes de Correlação (r de Pearson e ρ de Spearman) obtidos entre as variáveis da mãe e do pai (Apoio social (NOS1, NOS2), Sentimento de competência parental (e as duas dimensões sentimento de eficácia / satisfação), Autoestima) e o rendimento escolar dos filhos

		Rendimento escolar criança	
		Português	Matemática
Variáveis Mãe	Autoestimamãe	(a)	(a)
	NOS1mãe	(a)	(a)
	NOS2mãe	(a)	(a)
	QAECEPmãe - total	(a)	,135*
	QAECEPmãe eficácia	(a)	(a)
	QAECEPmãe satisfação	(a)	,161**
Variáveis Pai	Autoestimapai	,191**	(a)
	NOS1pai	(a)	(a)
	NOS2pai	(a)	(a)
	QAECEPpai - total	(a)	,153*
	QAECEPpai eficácia	(a)	(a)
	QAECEPpai satisfação	(a)	,167* (1)

(a) Correlação não significativa. As restantes correlações são significativas a **p ≤ 0.01
(1) Correlação *ρ de Spearman*. As restantes correlações são *r de Pearson*

Conclusão

Em síntese, os resultados encontrados nesse estudo, de uma maneira geral, realçam as relações existentes entre o sentimento de competência educativa parental e o apoio social percebido e a autoestima dos pais, resultados estes que confirmam dados de outros estudos, citados anteriormente. Em relação às variáveis dos filhos, podemos verificar que o sentimento

de competência educativa parental, e a sua dimensão afetiva ou satisfação com a parentalidade, parecem ser os que mais se relacionam com a elevada autoestima dos filhos e com melhores notas a Matemática.

No entanto, novas investigações serão necessárias com base num delineamento metodológico apropriado, procurando inclusivamente colmatar as limitações encontradas, com vistas a compreender melhor as variáveis presentes na interação entre pais e filhos que corroboram para o ajustamento psicossocial das crianças, tendo como referência os resultados escolares dos alunos. Para tal, seria interessante integrar outras variáveis, como por exemplo: as práticas educativas parentais, o nível de escolaridade dos pais, o envolvimento e o grau de expectativas quanto às atividades escolares dos filhos, e as crenças de autoeficácia dos filhos. Em relação ao apoio social, para se compreender melhor a perceção dos cuidadores quanto ao apoio que recebem, seria importante analisar quem são as fontes e quais são, efetivamente, os recursos disponibilizados aos indivíduos. Além disso, propõem-se outras abordagens metodológicas, designadamente o estudo do poder preditor da perceção de competência parental sobre a autoestima e rendimento escolar das crianças e adolescentes.

Os resultados deste estudo, embora ainda restritos e considerados de forma cautelosa, abrem novas frentes de estudo na área da parentalidade e sua influência no desenvolvimento das crianças e adolescentes. Para além disso, fornecem pistas que poderão ser úteis na formatação de programas de desenvolvimento de competências parentais, considerando-se as mesmas possíveis preditores para o desenvolvimento psicológico saudável das crianças.

Referências

Antunes, C., & Fontaine, A. M. (1996). Relação entre o conceito de si próprio e a percepção de apoio social na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *12*, 81-92.

Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2010). Adaptação de uma escala de avaliação do suporte social – NOS (Network Orientation Scale). In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. (pp. 15-29). Retirado de http://www.actassnip2010.com.

Ardelt, M., & Eccles, J. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. [Electronic version]. *Journal of Family Issues, 22* (8), 944-972.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. [Electronic version]. *Psychological Review*, *84* (2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. [Electronic version]. *Child Development*, *72*, 1, 187-206.

Ceballo, R., & McLoyd, V. C. (2002). Social support and parenting in poor, dangerous neighbourhoods. *Child Development, 73*, 4, 1310-1321.

Coleman P. K., Karraker K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. Developmental Review, 18, 47-85.

Costa, J.G; Antunes, C.; Além, A.; Gouveia, L.; Castro, E.; Azevedo, C. (2011). Questionnaire d'autoévaluation de la competénce éducative parentale (Terrisse & Trudele, 1998): application sur un échantillon de parents d'adolescents portugais. In Catarsi, E. & Pourtois, J-P. (Eds.), *XIII Congresso Internazionale – Educazione familiare e servizi per l'infanzia (Tomo primo).* 17-19 de novembro, Florença. Livro de Actas (pp.180-186).Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health. American Journal of Mental Retardation, 107, 222–232.

Hill, N. E., & Bush, K. R. (2001). Relationships between parenting environment and children's mental health among african american and european american mothers and children. Journal of Marriage and the Family, 63, 954–966.

Hoover-Dempsey, K., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. Educational Psychologist, 36, 195–209.

Johnston, C., & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, *18* (2), 167–175.

Jones, T. L. & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, *25*, 341-363.

Mendez-Baldwin, M. & Busch-Rossnagel, N. (2003). Changes in parental sense of competence and attitudes in parents involved in a Head Start Program as a result of participation in a parent education workshop. *NHSA Dialog*, 6 (2). 331-344.

Murry, V. M., & Brody, G. H. (1999). Self-regulation and self-worth of black children reared in economically stressed, rural, single mother-headed families. *Journal of Family Issues*, *4*, 458–484.

Pestana, M. H. & Gageiro, J. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Sílabo.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: University Press.

Santos, P. J., & Maia, J. (1999). Adaptação e análise factorial confirmatória da Rosenberg self-esteem scale com uma amostra de adolescentes: Resultados preliminares: In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. VI, pp. 101-103). Braga: Apport.

Santos, P. J., & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de auto-estima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, *2*, 253–268.

Terrisse, B., & Trudelle, D. (1988). *Le Questionnaire d'Autoévaluation de la Compétence Éducative Parentale* (QAECEP). Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale, Département des Sciences de l'Éducation. Université du Québec à Montreal.

Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research and interventions*. New York: Praeger.

Vaux, A., Burda, P. Jr., & Stewart, D. (1986). Orientation towards utilizing support resources. *Journal of Community Psychology*, 14, 159-170.

ADAPTAÇÃO PSICOSSOCIAL E BEM-ESTAR EM ADOLESCENTES IMIGRANTES. UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PORTUGAL E ESPANHA

Ángel Hernando, Universidade de Huelva, angel.hernando@dpsi.uhu.es
Cristina Nunes, Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações, Universidade do Algarve, csnunes@ualg.pt
Carmen Cruz, Universidade de Huelva, carmen.cruz@dpsi.uhu.es
Ida lemos, Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações, Universidade do Algarve, ilemos@ualg.pt
Sandra T. Valadas, Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações, Universidade do Algarve, svaladas@ualg.pt

RESUMO: A forma como as novas gerações de imigrantes se integraram na sociedade portuguesa e espanhola terá uma influência decisiva no futuro de ambos os países. Assim, promover a saúde, bem-estar e adaptação psicossocial assume-se como uma questão estratégica. No presente trabalho analisamos os fatores associados ao bem-estar e à adaptação psicossocial numa amostra de 108 adolescentes (55 rapazes e 53 raparigas), filhos de imigrantes residentes em Huelva (Espanha) e no Algarve (Portugal), com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos. Os dados recolhidos reportam-se às características sociodemográficas e ao bem-estar percebido dos adolescentes. Para o efeito, utilizámos o KIDSCREEN-52, um questionário que avalia a perceção dos adolescentes sobre a saúde e o bem-estar segundo dez dimensões: Bem-estar Físico, Bem-estar Psicológico, Humor, Auto-perceção, Autonomia, Relações com os Pais e Vida Familiar, Recursos Económicos, Suporte Social e Suporte dos Pares, Ambiente Escolar e Aceitação Social.
De uma forma global, foram encontradas diferenças significativas nas pontuações obtidas entre a amostra espanhola e a amostra portuguesa ao nível do Bem-estar Físico, Bem-estar Psicológico, Humor, Recursos económicos e Aceitação Social. Os rapazes relataram um maior nível de bem-estar físico, por comparação com as raparigas.
Palavras-chave: imigração, adolescência, bem-estar, adaptação psicológica, saúde.

Introdução

De acordo com o relatório da 65ª sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas para a Migração Internacional e Desenvolvimento (2010), em 2005 o número de indivíduos migrantes a nível mundial foi de 195 milhões, tendo-se observado um aumento significativo para 214 milhões de pessoas em 2010. O fenómeno da migração humana não é certamente recente, mas a situação de vulnerabilidade socioeconómica que lhe subjaz e os constrangimentos sociais associados à integração dos imigrantes nos países de acolhimento, tem atraído a atenção dos investigadores sobre os fatores psicossociais associados ao desenvolvimento das crianças imigrantes. Sobre este aspeto, alguns autores (Mendoza, Javier

& Burgos, 2006) consideram que o tipo de recursos e de necessidades varia consoante a origem e o estatuto social dos imigrantes. Na verdade, as características individuais e familiares, os motivos para imigrar e o sistema social, escolar e de saúde do país de acolhimento têm um papel determinante na integração da família imigrante (Feliciano, 2005; Sabatier, 2008). A este propósito, tem sido referido que os filhos de imigrantes estão mais expostos a contextos de risco, em que a pobreza, a desestruturação familiar, os problemas psicopatológicos, um baixo nível educacional parental estão presentes, com concomitantes problemas ao nível da integração académica e social e de níveis mais baixos de bem-estar percebido e de qualidade de vida relacionada com a saúde nessas crianças e adolescentes (e.g., Fuligni, Witkow & Garcia, 2006; Fry, 2007; Gaspar, Gaspar Matos, Pais, José, Leal, & Ferreira, 2009; Pussetti, 2010; Prado, Schwartz, Pattatucci-Aragon, Clatts, Pantin, Fernandez, Lopez, 2006; Ryan, Leavey, Golden, Blizard, & King, 2006; Stevens & Vollebergh, 2008; Vieno, Santinello, Lenzi, Baldassari, & Mirandola, 2009; Westermeyer, Neider, & Vang, 1984).

Foi nesta linha de pensamento que nos debruçámos sobre esta temática. Assim, o principal objetivo deste estudo foi o de identificar e refletir sobre os fatores psicossociais que estão associados ao bem-estar e ao ajustamento psicológico das crianças imigrantes no sul de Espanha (província de Huelva) e de Portugal (região do Algarve).

Método

Amostra

A amostra total integrou 108 adolescentes, dos quais 55 são rapazes e 53 são raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos (M=13.77; DP=1.68). Os adolescentes espanhóis frequentavam o 1º, 2º e 3º anos de escolaridade, e os adolescentes portugueses do 5°

ao 9º ano, o que corresponde em ambos os países ao segundo e o terceiro ciclos de escolaridade, em escolas públicas das regiões do Algarve (Portugal) e de (Huelva) Espanha. Cerca de 69% dos imigrantes da amostra não tinha obtido equivalência académica quando integraram o sistema de ensino em Portugal e em Espanha. Relativamente à zona de residência, 80% dos estudantes vivia numa cidade e 20% numa zona rural. Relativamente ao país de origem, foi encontrada uma grande diversidade de países: os adolescentes eram oriundos de dezoito países diferentes, sendo os mais representados Marrocos, Equador, Moldávia, Ucrânia e Brasil. Os participantes foram, assim, agrupados relativamente à região de origem da seguinte forma: Europa de Leste (n=60), África (n=15), Espanha (n=13), Brasil (n=12) e Outros países da América do Sul (n=5). No que diz respeito à língua materna, o português e o espanhol eram as línguas predominantes, seguindo-se, respetivamente, o moldávio, o árabe, o ucraniano e o crioulo. Cerca de 76% dos adolescentes viviam com ambos os pais e irmãos, e 15% estavam integrados numa família monoparental. Os pais residiam no país de acolhimento, em média, há cerca 8,5 anos, e os adolescentes há cerca de 4,6 anos. Relativamente ao nível de escolaridade dos pais, 13% das mães e pais não tinham o primeiro ciclo de estudos completo, 45% das mães e 38% dos pais possuíam apenas o primeiro ciclo de estudos, 24% das mães e 30% dos pais tinham completado a escolaridade secundária e somente 17% das mães e 16% dos pais tinham formação ao nível do ensino superior.

Instrumentos

Os participantes completaram o questionário KIDSCREEN-52, construído para avaliar as perceções dos adolescentes sobre a sua saúde e bem-estar (Ravens-Sieberer, Gosch, Raimil, Erhart, Bruil, Duer, Auguier, et al., 2005). Trata-se de um instrumento de aplicação individual

ou coletiva para crianças e adolescentes entre os 8 os 18 anos. É composto por 52 itens cotados numa escala de 1 (não/nunca) a 5 (muito/sempre), agrupados em dez dimensões ou fatores: 1. *Bem-estar físico* - referente aos níveis de atividade, energia, e aptidão física; 2. *Bem-estar psicológico* - Avalia as emoções positivas e a satisfação com a vida; 3. *Humor* – Inclui sete itens relativos a experiências negativas, humor depressivo e sentimentos de tristeza; 4. *Auto-perceção* – avalia a perceção do adolescente sobre si, sobre a sua aparência física e sobre a sua satisfação com estes aspetos; 5. *Autonomia* – inclui cinco itens sobre oportunidades para gozar do tempo livre; 6. *Relações com os Pais e Vida Familiar* – inclui cinco itens para avaliar a relação com os pais e o ambiente familiar; 7. *Recursos Económicos* – Avalia a perceção que o adolescente tem sobre as capacidades económicas da família; 8. *Suporte Social e Suporte dos Pares* - composta por seis itens, avalia a natureza das relações sociais do adolescente com os outros; 9. *Ambiente escolar* – esta dimensão inclui seis itens que avaliam a perceção do sujeito sobre a sua capacidade para aprender, concentração e sentimentos sobre a escola; 10. *Aceitação social* – Composta por três itens para avaliar sentimentos de rejeição pelos pares. De referir que os valores do alfa de Cronbach obtidos no KIDSCREEN 52 com a presente amostra foram bastante satisfatórios (α=82).

Procedimento

Como referimos anteriormente, os dados foram recolhidos junto de crianças e adolescentes que frequentavam escolas públicas do 1º e 2º ciclos do ensino básico na região sul do Algarve e na província de Huelva. Para o efeito, foram contactados os conselhos executivos das escolas que aceitaram participar no estudo. Trata-se, por este facto, de uma amostra de conveniência.

O consentimento informado foi enviado aos pais através dos alunos. Pais e filhos foram informados de que a sua participação era voluntária e que estaria garantida a confidencialidade dos dados. No momento da aplicação dos instrumentos esteve presente na sala de aulas pelo menos um investigador, para explicar os objetivos do estudo, esclarecer dúvidas e responder a quaisquer questões que eventualmente pudessem ser colocadas.

Resultados

Os resultados dos testes *t* para amostras independentes (Tabela 1) sugerem diferenças significativas nos valores médios das pontuações obtidas no KIDS-52 em função do país de residência (Espanha - Portugal). Podemos observar diferenças estatisticamente significativas entre espanhóis e portugueses nos fatores 1 - Bem-estar físico, 2- Bem-estar psicológico, 3 - Humor, 7 – Recursos económicos e 10 - Aceitação Social, respetivamente.

Do mesmo modo, foram encontradas diferenças entre os grupos de adolescentes imigrantes segundo os país de acolhimento (Portugal *versus* Espanha) (Tabela 1). Assim, no primeiro e segundo fatores os adolescentes residentes na Espanha apresentam valores médios nas dimensões do KIDS-52 1 e 2 (Bem-estar Físico e Bem-estar Psicológico) significativamente superiores aos encontrados na amostra portuguesa. Em particular, os resultados encontrados sugerem diferenças significativas entre os grupos no Fator 1 "Bem-estar físico" [F (1.108) = 21,145, p=0.000], indicando que os adolescentes da amostra espanhola reportam níveis mais elevados de energia e de aptidão física, quando comparados com os adolescentes residentes em Portugal.

Tabela 1. Diferenças nas dimensões do KIDSCREEN-52 segundo o país de acolhimento.

	Portugal	Espanha	*F*	*p*
F1. Bem-estar físico	2.57	3.61	21.14	<.001
F2. Bem-estar psicológico	3.05	3.95	12.66	<.001
F3. Humor	3.18	2.15	10.06	<.001
F4.Auto-perceção	3.01	3.18	0.42	.139
F5. Autonomia	3.98	3.89	4.46	.566
F6. Relações com os pais e vida familiar	3.97	3.9	0.07	.640
F7. Recursos económicos	3.81	3.4	1.27	.045
F8. Suporte social e suporte dos pares	4.09	3.94	0.16	.313
F9. Ambiente escolar	3.7	3.79	7.57	.577
F10. Aceitação social	1.7	3.14	4.56	.009

Em relação ao fator 2 "Bem-estar psicológico", os resultados da análise efetuada sugerem diferenças significativas entre os dois grupos [F (1, 108) = 12,665, p = 0.000]. Assim, os adolescentes residentes em Espanha pontuaram significativamente mais alto nesta dimensão, relatando níveis mais elevados de emoções positivas e de satisfação com a vida, comparativamente com os adolescentes imigrantes em Portugal.

Por sua vez, a amostra portuguesa obteve valores significativamente mais elevados no fator 3 "Humor" [F (1, 108) = 10,062, p =.000] (Tabela 1), reportando assim níveis mais baixos de humor positivo e níveis mais elevados face a acontecimentos negativos, humor depressivo e stresse.

Da mesma forma, o valor médio obtido pelos portugueses no fator 7 "Recursos económicos", o qual avalia a perceção que o adolescente tem dos recursos económicos da sua família, era mais elevado que o valor médio obtido pelos adolescentes imigrantes de Espanha. As diferenças relatadas neste fator indicam valores estatisticamente significativos entre os

dois grupos a nível económico [F (1, 108) = 1247, p = 0.045]. Assim, como podemos pela análise da Tabela 1, a amostra portuguesa parece apresentar mais recursos económicos do que a amostra espanhola.

Por fim, encontrámos diferenças estatisticamente significativas na dimensão 10 "Aceitação Social" referente a sentimentos de rejeição pelos pares [F (1, 108) = 4762, p = 0.009], sugerindo que os adolescentes residentes em Espanha apresentam mais sentimentos de rejeição social pelos pares e por outros, quando comparados com os seus pares portugueses.

Na Tabela 2 indicamos os resultados do teste de comparação de médias para cada um dos fatores do KIDSCREEN-52 em função do género dos adolescentes. Os resultados obtidos sugerem diferenças significativas entre os grupos somente no que diz respeito ao Bem-estar físico, com os rapazes relatando níveis mais elevados de bem-estar nesta dimensão [F (1, 108) = 2538, p = 0.034].

Tabela 2. Diferenças nas dimensões do KIDSCREEN segundo o género.

	Rapazes	Raparigas	*F*	*p*
F1. Bem-estar físico	3.2	2.8	2.538	.034
F2. Bem-estar psicológico	3.4	3.4	2.693	.834
F3. Humor	2.8	2.7	.241	.940
F4.Auto-perceção	3.1	3	.337	.610
F5. Autonomia	3.9	4	.516	.652
F6. Relações com os pais e vida familiar	4	3.9	.442	.565
F7. Recursos económicos	3.6	3.7	1.599	.588
F8. Suporte social e suporte dos pares	4	4	.341	.466
F9. Ambiente escolar	3.8	3.6	.547	.099
F10. Aceitação social	2	1.8	.001	.235

Discussão

Os resultados indicam que os adolescentes imigrantes de ambos os países parecem apresentar níveis satisfatórios ao nível das suas perceções sobre o bem-estar e a saúde. Este resultado é consistente com os resultados apresentados por Berry, Phinney, Sam, & Vedder (2006), segundo os quais os jovens imigrantes residentes em treze países apresentavam níveis de adaptação iguais aos seus pares não imigrantes. Diversos estudos (e.g., Caldera & Hart, 2004; Mccullough, Huebner, & Laughlin, 2000) sugerem que a perceção face ao bem-estar e à saúde é influenciada pelo género do adolescente em estudos com a população geral. No entanto, no nosso estudo com jovens imigrantes, não foram encontradas diferenças na perceção de saúde e de bem-estar entre rapazes e raparigas, expeto para a dimensão Bem-estar físico, a qual se revelou significativamente mais elevada nos rapazes. Este resultado é revelante se considerarmos que, de acordo com o estudo de Neto (2001), o género do adolescente se assume como um preditor da satisfação com a vida em jovens imigrantes.

Relativamente à comparação entre os jovens imigrantes que viviam em Espanha e os residentes em Portugal, foram encontrados resultados idênticos nas duas amostras, relativamente à perceção de autonomia, às relações com os pais, ao suporte social e ao ambiente escolar. Importa referir que o ambiente escolar é bastante homogéneo nos dois países, uma vez que os sistemas de ensino público em Portugal e em Espanha têm procurado dar resposta ao fenómeno da imigração através de programas escolares com desenhos similares e assentes numa filosofia integracionista relativamente aos diversos grupos de imigrantes. Veja-se, a título de exemplo, as medidas de integração escolar de crianças imigrantes na Europa (Eurydice, 2009). De facto, a maioria dos países publica informações sobre o sistema educativo na língua materna das famílias imigrantes. Além desta estratégia,

existem mediadores responsáveis pelo acolhimento e a orientação dos alunos imigrantes. Contudo, são os professores que assumem com frequência este papel, mas raramente encontramos estruturas formalmente instituídas. De referir ainda a existência de várias estratégias políticas nacionais em matéria de educação são baseadas na diversidade linguística e cultural na escola. É também promovida a comunicação entre as escolas e as famílias de imigrantes.

No que diz respeito à perceção da Autonomia e Relações com os Pais, bem como à Vida em Família, estas parecem ser as duas dimensões mais associadas com as crenças dos pais sobre o desenvolvimento e educação das crianças, e também aquelas que tendem a manter-se consistentes apesar das diferenças geográficas.

Os adolescentes residentes em Huelva parecem mostrar uma perceção mais positiva do seu bem-estar físico e psicológico e um humor mais positivo, quando comparados com os imigrantes a viver no Algarve. Ao invés, os adolescentes residentes no Algarve relatavam maior capacidade económica da família do que os espanhóis. Importa contudo ter em linha de conta que estas perceções não são baseadas em dados objetivos e que, provavelmente, representam a existência de uma diferença menor ao nível do poder de compra entre famílias nativas e imigrantes em Portugal, do que entre as famílias nativas espanholas e as famílias imigrantes a residir em Huelva. Por outro lado, os jovens imigrantes de Huelva referem sentimentos mais elevados de rejeição por parte dos seus pares, comparativamente com os seus parceiros portugueses. Embora este resultado seja interessante, o tamanho da amostra, bem como o processo de amostragem utilizado, não nos permite fazer extrapolações sobre eventuais diferenças entre os grupos ao nível da integração social destes adolescentes. Entre as limitações do estudo devemos, pois, referir o seu desenho transversal, o que impede o

estabelecimento de relações causais entre as variáveis sociofamiliares estudadas e os fatores ou dimensões do KIDSCREEN-52 que avaliam indicadores de qualidade de vida relacionada com a saúde dos adolescentes. Outra limitação prende-se com o fato de que, para estudar eventuais relações entre estas variáveis, nos baseámos somente no ponto de vista do adolescente. No futuro, seria interessante levar a cabo um estudo longitudinal que considerasse quer o ponto de vista dos pais, quer o ponto de vista dos professores e dos pares.

Referências

Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L., & Vedder, P. (Eds.) (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts.* Mawah: Lawrence Erlbaum.

Caldera, Y., & Hart, S. (2004). Exposure to Child Care, Parenting Style and Attachment Security. *Infant and Child Development, 13*, 21-33.

Eurydice (2009). *Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa*. Bruxelas: Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura.

Feliciano, C. (2005). Does Selective Migration Matter? Explaining Ethnic Disparities in Educational Attainment among Immigrants' Children. *International Migration Review, 39*(4), 841-871.

Fry, R. (2007). Are Immigrant Youth Faring Better in U.S. Schools? *International Migration Review, 41*(3), 579–601.

Fuligni, A.J., Witkow, M., & Garcia, C. (2005). Ethnic identity and the academic adjustment of adolescents from Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Developmental Psychology, 41*, 799–811.

Gaspar, T., Gaspar Matos, M., Pais, R., José, L., Leal, I., & Ferreira, A. (2009). Health-related quality of life in children and adolescents and associated factors. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, *9*(1), 33-48.

International Organization for Migration: The migration Agency (2010). *International migration and development. Report of the Secretary-General*. United Nations. A/65/203 (p. 1-19). Retrieved in 08-03-11from http://www.iom.int/jahia/Jahia/policy-research/65th-session-2010/

Mccullough, G., Huebner E., & Laughlin, J. (2000). Life Events, Self-Concept, and Adolescents' Positive Subjective Well-Being. *Psychology in the Schools*, *37*(3), 281-290.

Mendoza, F., Javier, J., & Burgos, A. (2007). Health of children in immigrant families. In: Lansford, J., Deater-Deckard, K., & Bornstein, M. (Eds.). *Immigrant families in contemporary society* (pp.30-50). New York: The Guilford Press.

Neto, F. (2001). Satisfaction with life among adolescents from immigrant families in Portugal. *Journal of Youth and Adolescence, 30*(1), 53-67.

Prado, G., Schwartz, S.J., Pattatucci-Aragon, A., Clatts, M., Pantin, H., Fernandez, M.I., Lopez, B., et al. (2006). The prevention of HIV transmission in Hispanic adolescents. *Drug and Alcohol Dependence*, *84*(1), 43-53.

Pussetti, C. (2010). Identidades em Crise: imigrantes, emoções e saúde mental em Portugal. *Saúde e Sociedade*, *19*(1), 94-113.

Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Raimil, L., Erhart, M., Bruil, J., Duer, W., Auguier, P. et al. (2005). KIDSCREEN-52 quality-of-life measure for children and adolescents. *Expert Review of Pharmacoeconomics & Outcomes Research*, *5*(3), 353-364.

Ryan, L., Leavey, G., Golden, A., Blizard, R., & King, M. (2006). Depression in Irish migrants Living in London: a case-control study. *British Journal of Psychiatry*, *188*, 560–566.

Sabatier, C. (2008). Ethnic and national identity among second-generation immigrant adolescents in France: The role of social context and family. *Journal of Adolescence*, *31*(2), 185–205.

Stevens, G., & Vollebergh, W. (2008). Mental health in migrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(3), 276-294.

Vieno, A., Santinello, M., Lenzi, M., Baldassari, D., & Mirandola, M. (2009). Health Status in Immigrants and Native Early Adolescents in Italy. *Journal of Community Health*, *34*, 181–187.

Westermeyer, J., Neider, J., & Vang, T. F. (1984). Acculturation and mental health: A study of Hmong refugees at 1.5 and 3.5 years post migration. *Social Science and Medicine*, *18*, 87-93, 1984.

O PROJETO: EXEMPLIFICAÇÃO DO SEU DESENVOLVIMENTO

Mafalda Magalhães, K'CIDADE, mafalda.magalhaes@kcidade.com
Susana Cruz, K'CIDADE, susana.cruz@kcidade.com
Inês Elias, K'CIDADE, ines.r.elias@hotmail.com

Resumo: Nesta comunicação serão apresentadas as trajetórias de aprendizagem em que nos baseámos para construir as atividades que integram as várias sessões do projeto de Numeracia Emergente no Pré-Escolar - NEPE (enquadra-se no trabalho desenvolvido pelo Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano K'CIDADE, uma iniciativa da Fundação Aga Khan Portugal).
Estas atividades foram apresentadas e refletidas com as educadoras de infância das várias salas participantes e dinamizadas pelas autoras da presente comunicação com a colaboração destas.

O desenvolvimento e a criação destas atividades decorreu, também da análise dos resultados obtidos no pré-teste, de modo a melhor definir as áreas que deveriam ser mais exploradas com as crianças.

Serão apresentados exemplos de várias sessões, dirigidas a vários pontos destas trajetórias, através de alguns vídeos e registos fotográficos realizados nas salas e de documentos em suporte digital.

Introdução

Intervenção precoce na matemática

As crianças começam desde cedo a formar a sua predisposição para a aprendizagem da Matemática (Baroody, 2002; Griffin, 2004; Clements & Sarama, 2009). Baroody (2002) defende que, antes dos 5 anos de idade, elas já serão capazes de realizar comparações como "mais", "maior" ou "mais comprido". Compreendem também que se adicionarem alguma coisa a conjuntos de 1, 2 ou 3 objetos, estes tornam-se maiores.

Brissiaud (1989) sustenta a ideia de que as crianças, mesmo antes de saberem contar, conseguem pedir qualquer quantidade de coisas através da configuração dos seus dedos. Este autor (1989) defende que as crianças, ainda que só mais tarde comecem a fazer uma contagem correta, ensaiam até lá primeiras contagens que favorecem a descoberta da representação de quantidade através da última palavra-número mencionada. Apesar de as crianças iniciarem, efetivamente, o processo de contagem mais tarde, vão fazendo uma representação com os dedos que lhes "permite uma codificação pluri-sensorial da quantidade", isto é, possibilita-lhes a sensação das quantidades representadas, sensação essa que a "simples vista não

permite", de facto, os dedos permitem indicar quantidades, tal como outros símbolos, como os algarismos ou constelações (pp. 57).

Quanto mais cedo se trabalha a numeracia, de forma lúdica e sem escolarizar, mais se mobiliza o interesse, motivação e envolvimento das crianças para a matemática.

Autores como Koehler e Grouws (1992, cit. por Gonzalez-Pineda et al., 2006) revelaram, no seu estudo sobre as atitudes dos estudantes face à matemática, que o interesse por esta disciplina demonstrado pelos estudantes, ao longo dos anos de escola, tem vindo a decrescer, desinteresse que acompanha uma visão cada vez mais empobrecida sobre a utilidade da matemática para o seu futuro. Neste sentido, afirmam os autores, ser urgente realizar um trabalho cada vez mais precoce junto das crianças e respetivos educadores, para que, a par da atempada consolidação de conceitos e aptidões básicas, se trabalhem aspetos que dizem respeito à representação que as crianças constroem sobre a matemática e aos aspetos motivacionais que lhe estão associados.

A numeracia no contexto pré-escolar

Sabe-se que todo o meio que envolve as crianças, quer seja familiar ou escolar, mais ou menos formal, assume um importante papel no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Magalhães (2007), aspetos como as atitudes dos pais e educadores face à escola e às aprendizagens, o envolvimento das crianças e respetivas famílias nestas durante o percurso escolar, assim como, a relação que se estabelece entre as famílias e os educadores, influencia tanto as dinâmicas como os processos de aprendizagem que acontecem quer na sala de JI quer na família. A autora (2007) menciona ainda que o processo de aprendizagem bem como o desenvolvimento intelectual das crianças é igualmente afetado pela forma como os educadores de infância e os professores organizam o meio escolar.

Barbour e Barbour (2001, cit. por Magalhães, 2007) realizaram diversos estudos em que concluíram que as crianças que estão expostas a meios envolventes estimulantes, com materiais apelativos e adequados às suas idades, mostram ter um bom desenvolvimento cognitivo. Por sua vez, Magalhães (2007) afirma que os educadores e a escola/jardim-de-infância são vistos pelos pais e crianças como um modelo a seguir quando sentidos como uma "referência profissional positiva e exemplar".

Como mencionado, é importante intervir precocemente na área da numeracia (autores referidos). De facto, há evidências que mostram que as crianças que começam a adquirir as competências básicas de numeracia no tempo certo (Ginsburg & Baroody, 2003), isto é, ainda em idade pré-escolar, não demonstram dificuldades em acompanhar a matéria e os conceitos abordados, aquando da sua entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico; ao contrário do que acontece com as crianças que não têm contato com estes conceitos básicos (Griffin, 2004).

Desta forma, o projeto "Numeracia Emergente no Pré-Escolar", a seguir apresentado, teve como objetivo central, realizar um trabalho em contexto pré-escolar, que permitisse a sensibilização das educadoras de infância para a pertinência de criar hábitos e práticas de numeracia neste contexto, e a criação conjunta de ferramentas para a realização de atividades lúdicas em torno desta competência, contextualizadas nas rotinas estabelecidas com as crianças. Procurou-se, de igual forma, que ao longo do projeto, as educadoras se fossem apropriando de competências que lhes permitissem apoiar as crianças na criação e utilização de estratégias sempre que em face de desafios relacionados com a numeracia. Segundo Heirdsfield (2002) as crianças devem ser encorajadas a criarem as suas próprias estratégias de resolução de problemas em função das suas apetências e nível de desenvolvimento.

Trajetória de aprendizagem e sua implicação na construção das atividades

A construção das sessões (planificação das atividades) baseou-se em autores de relevo, tais como Ginsburg e Baroody (2003) e Brissiaud (1989). Antes da realização das atividades

com as crianças, procedeu-se a uma fase de avaliação das suas competências matemáticas através do TEMA 3 –*Test of Early Mathematics Ability* (Ginsburg & Baroody, 2003).

Para além de se terem tido em consideração estes resultados na conceção das atividades, teve-se ainda em conta uma trajetória de aprendizagem apresentada por Ginsburg e Baroody (2003). Esta trajetória ou linha de desenvolvimento permitiu basear as atividades em conceitos concretos, conceitos esses que, idealmente, as crianças adquirem com o decorrer da idade. Assim, todo o conjunto de atividades foi pensado para facilitar o desenvolvimento das competências de numeracia esperadas para as várias faixas etárias (4, 5 e 6 anos) das crianças que frequentavam o pré-escolar.

Esta linha de desenvolvimento prevê, para os 3 anos de idade, a presença de competências como: i) a perceção de pequenos números - até 3; ii) a exibição de quantidades com recurso aos dedos, até 5; iii) a contagem verbal até 5; iv) a perceção de diferentes quantidades (mais e menos) com mais de 10 itens; e v) a produção não-verbal de 1 a 4 itens. Para os 4 anos de idade, foram construídas atividades para o desenvolvimento de competências como: i) a enumeração de 1 a 5 itens; ii) a regra da cardinalidade; iii) a adição e subtração não-verbal; iv) a constância do número; v) a produção de conjuntos até 5 itens; vi) a exibição dos dedos até 5; vii) a contagem verbal entre 1 e 10; viii) a sequência numérica de 1 a 9; e ix) a leitura de números com apenas um algarismo. Para os 5 anos, considerou-se: i) a escrita de numerais – números com apenas um algarismo; ii) a resolução de problemas aditivos concretos de palavras com somas até 9; iii) o desenvolvimento do conceito da Parte e do Todo; iv) a representação escrita de conjuntos até 5; v) a perceção do número maior e realização de comparações numéricas de 1 a 5; vi) a perceção do número maior e realização de comparações numéricas de 5 a 10; e vii) a contagem verbal até mais de 20. Com 6 anos de idade são expectáveis competências tais como: i) utilização da sequência numérica com números com 2 algarismos; ii) a enumeração de 6 a 10 itens; iii) a contagem verbal

decrescente a partir do número 10; iv) a partição equitativa – partilha justa de quantidades discretas; v) a adição mental – soma do 5 ao 9; vi) a compreensão de números em linha mental – números de um algarismo; vii) a produção de conjuntos até 20; e viii) a escrita de numerais – números com dois algarismos e a contagem verbal até mais de 40.

Registo fotográfico – Exemplos de atividades

Exemplo 1

Apresentam-se, em seguida, alguns exemplos de atividades, acompanhados dos respetivos objetivos e registos fotográficos, de modo a ilustrar o trabalho feito no âmbito deste projeto.

O primeiro exemplo remete para uma atividade destinada à faixa etária dos 3 anos, a "Construção da Fila Numérica". Os objetivos desta atividade passam pela compreensão de aspetos como: as diferentes formas de representar um determinado número, a sequência numérica, o sentido de quantidade e a noção de conjuntos (nesta primeira fase até 5 elementos).

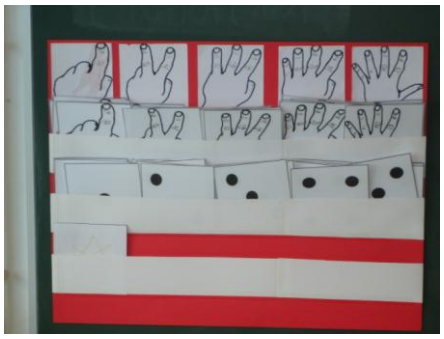


Figura 1 – "Construção da Fila Numérica" na Sala 3, do JI da Serra das Minas



Figura 2 – "Construção da Fila Numérica" na Sala 3, do JI das Bandeirinhas

Exemplo 2

O segundo exemplo diz respeito a uma atividade destinada à faixa etária dos 4 anos, intitulada "Loto". Esta atividade tem como objetivos a consolidação da constância do número e a compreensão das diferentes formas de representar uma determinada quantidade (nesta primeira fase até 5 elementos).



Figura 3 – "Loto" na Sala 1, do JI das Bandeirinhas



Figura 4 – "Loto" na Sala 2, do JI das Bandeirinhas

Exemplo 3

O terceiro exemplo apresentado é de uma atividade destinada à faixa etária dos 5 anos de idade, intitulada "Dominó". Esta atividade tem como objetivos a contagem e enumeração (numa primeira fase até 5), a compreensão das diferentes formas de representar uma determinada quantidade (numa primeira fase até 5) e a consolidação da noção de constância do número.



Figura 5 – "Dominó" na Sala 3, do JI das Bandeirinhas



Figura 6 – "Dominó" na Sala 2, do JI da Serra das Minas

Exemplo 4

O quarto exemplo aqui apresentado revela dois tipos de atividade, dirigidas à faixa etária dos 6 anos. A primeira atividade denomina-se "Álbum do Zoo" e tem como objetivos a

consolidação da associação das quantidades aos respetivos números, a consolidação da aprendizagem da sequência numérica e a consolidação a escrita dos números até 10.

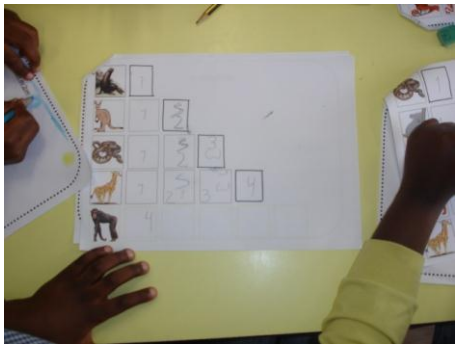


Figura 6 – "Álbum do Zoo" na Sala 1, do JI das Bandeirinhas



Figura 7 – "Álbum do Zoo" na Sala 2, do JI das Bandeirinhas

O segundo tipo de atividade "Dominó 2" tem por objetivos a consolidação da contagem até 10 (através da representação dos pontos e dos algarismos), a consolidação do reconhecimento de quantidades, a consolidação da aprendizagem da sequência numérica e do reconhecimento dos algarismos e a leitura e escrita de números.



Figura 8 – "Dominó 2" na Sala 3, do JI das Bandeirinhas



Figura 9 – "Dominó 2" na Sala 2, do JI das Bandeirinhas

Referências

Baroody, A. (2002). Incentivar a Aprendizagem *Matemática* das Crianças. In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Brissiaud, R. (1989). *Como as crianças aprendem a calcular*. Lisboa: Instituto Piaget.

Clements, D. H. & Sarama, J. (2009). *Learning and Teaching Early Mathematics: The learning trajectories approach.* NY: Routledge.

Ginsburg, H. P., & Baroody, A. J. (2003). *Test of Early Mathematical Ability* (Third ed.). Texas: Pro.ed.

Gonzalez-Pineda, J. A., Nuñez, J. C., Solano, P., Silva, E. H. d., Rosário, P., Mourão, R., Valle, A. (2006). Olhares de género face à *Matemática*: uma investigação no ensino obrigatório espanhol. *Estudos de Psicologia 11*(2), 135-141.

Griffin, S. (2004). Teaching Number Sense. *Improving Achievement in Math and Science,* 61 (5), 39-42.

Heirdsfield, A. (2002). Mental Methods Moving Along. *Australian Primary Mathematics Classroom,* 7(1), 4-8.

Magalhães, G., M, (2007). *Modelo de colaboração, Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget.

O PROJECTO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS NO PRÉ-ESCOLAR

Glória Ramalho, ISPA – Instituto Universitário, gramalho@ispa.pt

RESUMO: Este projecto enquadra-se no trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pela Equipa de Educação do K'CIDADE – Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano, uma iniciativa da Fundação Aga Khan Portugal.
A importância do desenvolvimento precoce de competências matemáticas é consensual entre os investigadores deste domínio.
O enquadramento teórico do projecto assentou fundamentalmente nos modelos de desenvolvimento de competências matemáticas de Brissiaud (1994) e de Ginsburg e Baroody (2003). Apoia-se igualmente na concepção de trajectórias de aprendizagem de Clements e Sarama (2009).
Propusemo-nos, assim, desenhar um conjunto de actividades lúdicas inscritas em sessões de cerca de 45 minutos adaptadas ao nível de desenvolvimento das crianças.
Com este projecto pretendeu-se favorecer: i) o desenvolvimento de competências matemáticas em crianças de 3 a 5 anos de idade, em particular no que respeita o sentido de número; ii) a sensibilização de educadoras de infância para a utilização de estratégias potenciadoras desse desenvolvimento.
No sentido de se poderem avaliar os resultados desta intervenção, adoptou-se um design quase experimental, envolvendo um grupo de intervenção e um grupo de comparação, em que se testam as competências matemáticas das crianças antes e depois do período de desenvolvimento do projecto. Para a avaliação dos resultados utilizou-se o TEMA 3, instrumento elaborado por Ginsburg e Baroody (2003) e cuja tradução foi efectuada por Marques, Elias e Ramalho.

Introdução

Enquadramento conceptual do projecto

A importância do desenvolvimento precoce de competências matemáticas é consensual entre os investigadores deste domínio. O reconhecimento de que a educação pré-escolar é a primeira fase de educação que complementa a intervenção da família é também actualmente amplamente consensual. Baroody (2002) aponta para que as raízes do insucesso das crianças em matemática estão frequentemente associadas aos seus primeiros anos de vida.

O papel crítico da pré-escola no desenvolvimento da criança e na sua integração no sistema escolar é conhecido bem assim como a sua contribuição potencial para a redução das desigualdades sociais (Griffin, 2004, Clements & Sarama, 2009). E na realidade, Portugal é um país em que os indicadores económicos, sociais e culturais são objecto de preocupação:

43% dos jovens estudantes portugueses de 15 anos que participaram no estudo internacional PISA em 2006 integram a faixa inferior da distribuição do índice socio-económico que o estudo considerou e em que se encontram em média apenas 15% dos estudantes dos países que são membros da OCDE (OECD, 2007).

Ciente destes factos, a Fundação Aga Khan Portugal, através do Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano K'CIDADE, tem vindo a desenvolver um conjunto de ações que visam prevenir o insucesso escolar e promover competências junto de crianças, educadores/professores e famílias, que lhes sejam úteis para uma plena realização na escola e na sociedade.

A incidência do projecto no pré-escolar, em particular nas salas que têm predominantemente crianças de 5 anos de idade, não nos faz esquecer a necessidade de trabalhar também em colaboração com os professores do 1º ciclo. Em 2000, Palhares analisou a transição de alunos da pré-escola para o primeiro ano de escolaridade através de um estudo de caso de natureza etnográfica. Encontrou diferenças marcantes entre as práticas nos dois níveis de escolaridade que afectaram seriamente o sucesso dessas crianças.

Quando se delineou este projecto tiveram-se em consideração alguns pressupostos teóricos. Tomou-se como modelos básicos de desenvolvimento de competências matemáticas a proposta de Brissiaud (1994) e a de Ginsburg e Baroody (2003). Mobilizou-se também a concepção de trajectórias de aprendizagem de Clements e Sarama (2009).

De acordo com estes autores as crianças são naturalmente curiosas e desenvolvem uma grande variedade de ideias matemáticas mesmo antes de entrarem no jardim de infância. É através da observação e das interacções no seio da família e da comunidade que vão fazendo sentido da sua envolvente. Segundo Baroody (2002), o conhecimento informal está na base do sentido de número e este implica uma rede de conhecimentos bem organizada.

O papel da pré-escola é apoiar este desenvolvimento através de actividades marcadamente lúdicas e que vão ao encontro dos conhecimentos informais que a criança vai organizando. Por outro lado, a intencionalidade educativa deve estar presente e não é contraditória com o carácter lúdico das tarefas. Na realidade, vários estudos de investigação revelaram que a aprendizagem das crianças na pré-escola pode ser sensivelmente melhorada se a intervenção que se leva a cabo for intencional e sistemática (Rosário et al., 2007).

Para Clements e Sarama (2009) as trajectórias de aprendizagem são constituídas por três aspectos: um objectivo matemático, isto é, uma intenção explícita, um caminho de progressão ao longo do qual as crianças evoluem para atingir esse objectivo e um conjunto de actividades ou tarefas correspondentes a cada um dos patamares nessa trajectória que ajudam a criança a desenvolver níveis mais elevados de pensamento.

Explicita-se em seguida, de uma forma breve, alguns pontos importantes na proposta de trajectórias no desenvolvimento inicial do sentido de número, formulada por Brissiaud.

O autor favorece a ligação precoce dos números expressos em linguagem oral, as palavras-número, às quantidades que se lhes associam. Os algarismos, que servem para designar os números sob a forma escrita, serão só mais tarde introduzidos.

O seu modelo enfatiza a distinção entre a representação de quantidades através de colecções-testemunho e através de representações numéricas. Nas primeiras, a quantidade é representada pelo conjunto de elementos colocados em correspondência termo-a-termo. É uma representação analógica muito semelhante à que é percebida e, portanto, mais precoce, porque mais acessível. Nas representações numéricas a quantidade é representada pelo último elemento colocado em correspondência termo-a-termo e tem um carácter convencional. Brissiaud (1989) advoga que a representação das quantidades através de uma colecção-testemunho especial, os dedos das mãos, favorece nas crianças o estabelecimento da ligação entre palavras-número e quantidades.

O autor distingue também contagem de enumeração. Quando se conta, coloca-se em correspondência termo-a-termo os objectos de uma colecção e a sequência das palavras-número, respeitando a ordem convencional. Mas sucede que muitas vezes quando se pergunta a uma criança quantos objectos há numa colecção ela procede a uma contagem mas nem sempre sabe que a resposta terá de indicar a última palavra-número pronunciada. Diz-se que a criança sabe enumerar uma colecção quando a última palavra-número que ela pronuncia não é um simples número, mas representa a quantidade dos objectos da colecção.

Um novo ponto na trajectória é a resolução de problemas simples envolvendo números pequenos. Nas palavras de Brissiaud (2001), "antes de qualquer aprendizagem dos sinais "+", "-", "x", ":", e desde o jardim de infância, as crianças estão em condições de resolver uma grande variedade de problemas que relevam destas operações, por procedimentos de juntar ou retirar sucessivos que simulam as acções descritas no enunciado". Assim, é a semântica do enunciado que determina a natureza das estratégias que se activam, o que corresponde à representação inicial do problema.

A introdução dos algarismos, também referida por Brissiaud, faz-se por um processo de "tradução" das palavras-número em algarismos e o autor sugere várias formas de facilitação deste processo.

Vimos os pontos principais da proposta de Brissiaud para o desenvolvimento inicial do sentido de número. Notemos apenas que, para Ginsburg e Baroody, a trajectória que subjaz ao instrumento TEMA 3 antecipa um pouco, relativamente a Brissiaud, a introdução dos algarismos, tanto no aspecto da sua leitura como da sua escrita.

O projecto

Com este projecto pretendeu-se favorecer: i) o desenvolvimento de competências matemáticas em crianças de 3 a 5 anos, em particular no que respeita o sentido de número; ii) a sensibilidade de educadoras de infância para a utilização de estratégias potenciadoras desse desenvolvimento.

Propusemo-nos, assim, desenhar um conjunto de atividades lúdicas inscritas em sessões de cerca de 45 minutos adaptadas ao nível de desenvolvimento das crianças. As actividades que desenhámos tiveram por base a proposta didática para o desenvolvimento do sentido de número de Brissiaud. Na comunicação que se segue ilustra-se o caminho adoptado com alguns exemplos das sessões que se organizaram.

No sentido de se poderem avaliar os resultados da implementação deste projecto, adoptou-se um design quase experimental, envolvendo um grupo de intervenção e um grupo de comparação, em que se testam as competências matemáticas das crianças antes e depois do período de desenvolvimento da intervenção. Para a avaliação dos resultados utilizou-se o TEMA 3, instrumento elaborado por Ginsburg e Baroody (2003) e cuja tradução foi efectuada em 2011 por Marques, Elias e Ramalho. Paralelamente, recolheu-se uma apreciação do decorrer das várias sessões feitas pelas próprias investigadoras, num diário de avaliação baseado num guião previamente estabelecido.

As duas comunicações que se seguem apresentarão por um lado, exemplos das actividades que foram propostas e, por outro, os resultados de momento já disponíveis.

O projecto termina no mês de Junho com a finalização da recolha dos dados de pós-teste. Analisaremos então a evolução das crianças e, em última análise, os eventuais benefícios desta abordagem.

Referências

Baroody, A.(2002). Incentivar a aprendizagem matemática das crianças. In B. Spodek (Org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Obra original publicada em 1993).

Brissiaud (1989). *Como as crianças aprendem a calcular*. Lisboa: Piaget.

Brissiaud (2001). Aprender a aritmética elementar: Os casos de concordância/discordância entre a representação inicial de um problema e a economia da sua representação numérica. *Boletim Informativo da Associação de Professores Ensinar é Investigar, 9*.

Clements, D. H. & Sarama, J. (2009). *Learning and Teaching Early Mathematics: The learning trajectories approach.* NY: Routledge.

Ginsburg, H., & Baroody, A. (1983). *Test of Early Mathematics Ability. 3rd Edition*. Austin, Tx: Pro-Ed.

Organization for Economic Co-operation and Development (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: Author.

Palhares, P. (2000). *Transição do pré-escolar para o 1.º ano de escolaridade: Análise do ensino e das aprendizagens em matemática*. (unpublished doctoral dissertation). Braga: University of Minho.

Rosário, P., Costa, J. C., Mourão, R., Chaleta, E., Grácio, L., Núnez, J. C., & González-Pineda (2007). De pequenino é que se auto-regula o destino. *Educação Temas e Problemas, 4*, pp. 281-293. Centro de Investigação em Psicologia, Universidade de Évora.

COMPETÊNCIAS INICIAIS DAS CRIANÇAS, PRIMEIROS RESULTADOS E AÇÕES PREVISTAS

Susana Cruz, K'CIDADE, susana.cruz@kcidade.com
Mafalda Magalhães, K'CIDADE, mafalda.magalhaes@kcidade.com

Resumo: O enquadramento teórico do projeto da Numeracia Emergente no Pré-escolar – NEPE – foi já apresentado neste simpósio (enquadra-se no trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pelo Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano K'CIDADE, uma iniciativa da Fundação Aga Khan Portugal). Nesta comunicação expõe-se o método utilizado e apresentam-se os resultados obtidos até ao momento. Comenta-se, ainda, a variedade encontrada no desenvolvimento do sentido de número nas crianças de cada sala, assim como os aspetos mais e menos consolidados das competências que lhe estão associadas.

O design do projeto foi quase-experimental e integrou um grupo de intervenção e um grupo de comparação. Em ambos os grupos as crianças foram sujeitas a um pré-teste e vão ser submetidas a um pós-teste.

Os resultados do pré-teste permitiram conhecer as competências matemáticas das crianças tanto do grupo de intervenção como do grupo de comparação. Foi com base nesses resultados que se estruturaram atividades adaptadas ao desenvolvimento do sentido de número das crianças envolvidas.

Foi igualmente utilizado um diário de avaliação das sessões, através do qual se acompanhou a evolução das crianças e se identificaram as competências ainda a necessitar de consolidação. Estes registos permitiram uma atenção à heterogeneidade das crianças e a partir daí a criação de diferentes "níveis" dentro da mesma atividade.

Como produto final deste projeto, e com o intuito de disponibilizar as atividades concebidas tanto às famílias como aos educadores/professores, as atividades têm sido colocadas numa plataforma de partilha online "Moodle do K'CIDADE", a que podem aceder os participantes do projeto, prevendo-se que sejam compiladas no formato de livro num suporte a definir.

Introdução

O enquadramento teórico deste projeto foi já apresentado em comunicações anteriores deste simpósio. Pretende-se aqui especificar com algum detalhe o método que foi utilizado e apresentar os resultados neste momento já disponíveis.

Método

Com a finalidade de avaliar o eventual efeito do projeto no desenvolvimento do sentido de número das crianças envolvidas, utilizou-se um design quase-experimental com recolha de informação inicial (pré-teste) e final (pós-teste).

Participantes

Este projeto decorreu em 9 salas de 4 jardins de infância de uma região suburbana na área da Grande Lisboa e envolveu 204 crianças e 9 educadoras. Das 204 crianças foram selecionadas 80 para efeitos de administração do pré- e do pós-teste. Este subgrupo é assim designado por "grupo de intervenção" na apresentação de resultados. A razão de ser desta seleção decorre da necessidade de aplicar individualmente o teste adotado, o TEMA 3, num tempo não superior a um mês. No caso de esse intervalo de tempo ser mais alargado prejudicar-se-ia o período de desenvolvimento da intervenção.

O grupo de comparação integrou 50 crianças, de 5 salas de 2 jardins de infância da mesma região.

A idade cronológica, no grupo de intervenção, variou entre o 47 meses e os 97 meses, com uma média de 62 meses (DP= 6,69). No grupo de comparação, a idade cronológica em meses variou entre os 55 meses e os 74 meses, com uma média de 67 meses (DP=4,69). No quadro seguinte, encontra-se a distribuição das crianças dos dois grupos por género.

Quadro 1

Distribuição das crianças no grupo de intervenção e de comparação, por género

Género	Grupo de intervenção (*n*=80)	Grupo de comparação (*n*=50
Masculino	56%	42%
Feminino	44%	58%

Instrumento

O instrumento por nós utilizado foi o *Test of Early Mathematics Achievement, Third Edition* (TEMA-3), de Ginsburg e Baroody (2003), traduzido por Patrícia Marques, Inês Elias e Glória Ramalho. O teste foi desenhado para crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e 0 meses e os 8 anos e 11 meses e é constituído por um total de 72 itens que avaliam as competências matemáticas formais e informais das crianças. O número de itens previsto para cada idade varia entre 6 e 30. A sua duração pode variar entre 45 e 60 minutos, embora não se estipule um tempo limite de aplicação.

O teste tem início no primeiro item correspondente à idade da criança. Assim, se esta tiver 3 anos, a aplicação do teste inicia-se no item 1. No caso dos 4 anos, o item 7 é o primeiro a ser administrado. Para crianças de 5 anos o início tem lugar no item 15. Aos 6 anos corresponde o item 22. Aos 7 anos o teste começa no item 32 e, finalmente, aos 8 anos o item 43 será o primeiro a ser administrado.

Procedimento

O *TEMA - 3* foi aplicado individualmente a cada criança do grupo de intervenção e do grupo de comparação, e teve início no primeiro item desenhado para a sua idade cronológica. Se essa criança não acertasse 5 itens consecutivos, administravam-se os itens imediatamente anteriores àquele com que se havia iniciado o teste até conseguir uma sequência de 5 itens certos. Assume-se então que a criança domina as competências envolvidas nos itens antecedentes. A prova termina quando se obtêm consecutivamente 5 respostas erradas. O pressuposto é o de que os restantes itens seriam igualmente respondidos incorretamente ou não respondidos.

A administração do pré-teste decorreu entre dezembro de 2011 e janeiro de 2012. A administração do pós-teste decorre desde o final de maio até meados do mês de junho de 2012.

Resultados

São somente apresentados os resultados do pré-teste, uma vez que está ainda a decorrer a recolha de informação do pós-teste. Toda a análise dos resultados é feita referindo a norma americana original, dado não se conhecer a existência de uma aferição deste teste para a população portuguesa.

A figura seguinte contrasta as idades atribuíveis pelo TEMA 3 às crianças, com base na norma americana, e as idades cronológicas das mesmas crianças.

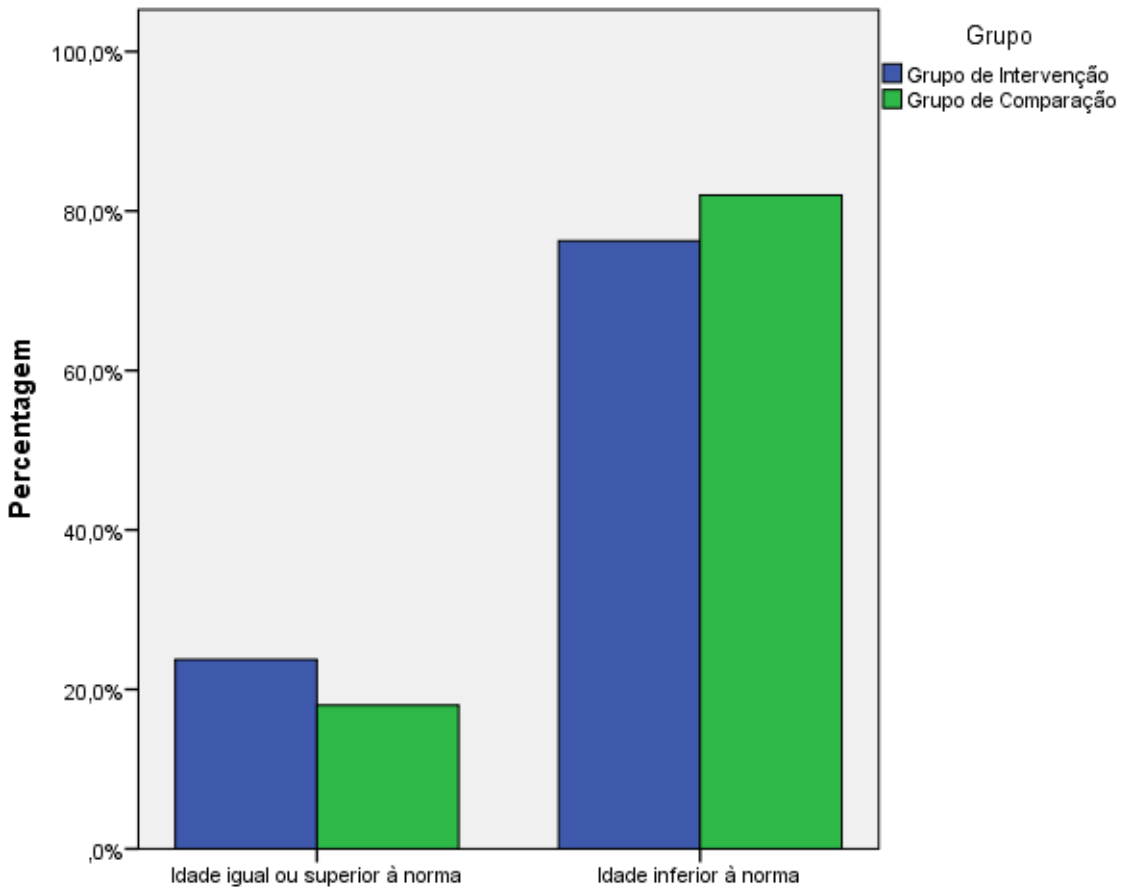


Figura 1: Distribuição das crianças com idades iguais ou superiores à indicada pelo TEMA 3 e idades inferiores à mesma, por grupo (de intervenção e de comparação)

A partir da figura 1verifica-se que, tanto no grupo de intervenção como no de comparação, existe uma grande diferença entre o número de crianças que têm idades iguais ou superiores às da norma americana e as que têm idades inferiores.

Verifica-se também uma ligeira diferença entre os grupos: no grupo de intervenção há mais crianças com idade igual ou superior à norma, por outro lado o grupo de comparação tem mais crianças com idades inferiores à norma.

As pontuações atribuídas pelo TEMA 3 estão referidas, com base na norma americana, ao trajeto da criança no jardim-de-infância e no 1º ciclo. Assim, de acordo com os pontos atribuídos, poder-se-á associar, por exemplo, uma situação

correspondente à entrada na sala dos 5 anos (k0), ao primeiro mês de estadia nessa sala (k1), ou a outro ponto do trajeto. No presente caso, dada a altura da recolha do pré-teste, o valor expectável como mais frequente seria k4, o quarto mês de frequência da sala dos 5 anos. A figura seguinte permite observar como as crianças se encontram distribuídas de acordo com o trajeto associado aos resultados do TEMA 3.

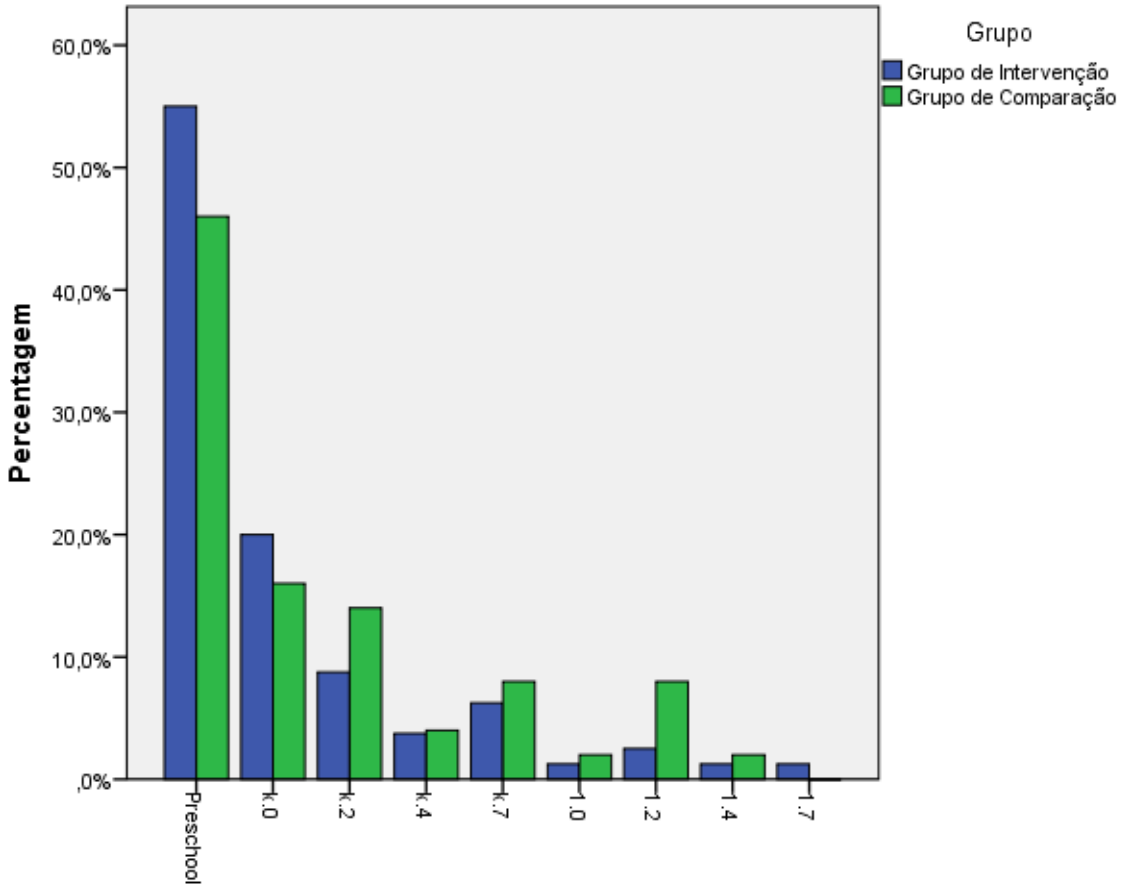


Figura 2: Distribuição das crianças no trajeto associado ao TEMA 3 por grupo (de intervenção e de comparação)

A figura anterior mostra a distribuição das crianças dos dois grupos nos vários pontos do trajeto, desde o início da pré-escola até aos sete meses de frequência do primeiro ano de escolaridade.

Constata-se que a forma da figura é semelhante nos dois grupos embora haja uma percentagem ligeiramente superior de crianças do grupo de intervenção (84%) em pontos do trajeto supostamente anteriores ao k4, relativamente ao grupo de comparação

(76%). Por outro lado, há mais crianças do grupo de comparação acima do ponto de trajeto esperado (20%) do que no grupo de intervenção (12%). No conjunto verifica-se a existência de um grande número de crianças com situações identificadas com a frequência da pré-escola entendida como anterior ao último ano do jardim-de-infância.

Ações previstas

Os objetivos do projeto não se esgotam num ano de trabalho, na verdade, a área da numeracia emergente é tão rica em possibilidades de trabalho com as crianças, educadoras e famílias que abre espaço para o desenvolvimento de múltiplas ações de natureza complementar. Por outro lado, revela-se pertinente acompanhar as educadoras que participaram neste projeto na replicação autónoma das atividades de numeracia.

Parece-nos igualmente pertinente, verificar o trajeto destas crianças ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade, de modo a verificar o impacto do trabalho desenvolvido na aquisição das competências matemáticas.

De facto, as competências adquiridas em idade pré-escolar têm, como já referido, influência no desempenho das crianças nos dois primeiros anos de escolaridade, todavia, estes anos apresentam, de igual forma, desafios particulares cuja superação é fundamental para um caminho de sucesso na aprendizagem da matemática, nos anos subsequentes. Assim, seria pertinente desenvolver um projeto de características similares no 1.º ciclo, envolvendo os professores de 1.º e 2.º anos.

O acompanhamento das educadoras poderá ter lugar no contexto de uma Oficina de Formação a ter lugar ao longo do ano.

Por fim, a compilação das atividades realizadas ao longo do projeto dará origem a uma publicação, a disponibilizar aos educadores, famílias e público em geral. Esta publicação, que terá um carácter dinâmico na medida em que se poderão sempre acrescentar atividades poderá ainda constituir-se como ferramenta de apoio à dita Oficina de Formação.

Referências

Ginsburg, H. P., & Baroody, A. J. (2003). *Test of Early Mathematical Ability (Third ed.).* Texas: Pro.ed.

(RE)CONSTRUÇÃO COMUNICATIVA E APRENDIZAGEM: UMA REALIDADE SOCIAL

Catarina Ramos, Universidade Atlântica, cramos@uatlantica.pt
Ana Paula Vital, Universidade Atlântica, pvital@uatlantica.pt

Resumo: A comunicação constitui a ferramenta através da qual negociamos quem somos num mundo em constante mudança. É através da comunicação que o adulto estabelece relações que lhe permitem desempenhar os papéis de si esperados e é também através dela que se torna um ser único, social e culturalmente participante.
Quem somos é construido através da transformação da nossa participação nas experiências com os outros em contextos de vida reais, estando dependente de que essas experiências nos criem crises pessoais que precisemos de ultrapassar. Podemos inferir que a perda da competência comunicativa na idade adulta, terá um grande impacto na participação da pessoa e poderá tornar-se por isso potencializadora de transformação.
Quando a competência comunicativa é alterada, por incapacidade das estruturas ou funções do corpo (e.g. a afasia após Acidente Vascular Cerebral), põe em causa duas das premissas que influenciam a aprendizagem do adulto: para transformar o indivíduo necessita de participar no seu meio e para participar deverá ser competente no uso de comunicação. Esta realidade trará consequências graves na construção do "eu" competente e comunicador e influenciará o fazer sentido da nova condição de saúde.
Nesta perspectiva, torna-se impreterível perceber como é que o indivíduo e o meio se poderão empenhar e ajustar a esta mudança. O objectivo desta reflexão fundamentada na prática é propor um mapa conceptual que explora e relaciona os factores ambientais que podem constituir barreiras ou facilitadores à aprendizagem experiencial e transformativa do indivíduo.
Palavras-chave: Comunicação, Aprendizagem, Factores Ambientais

Introdução

Aprender é intrínseco ao ser humano, no entanto, requer a tomada de consciência do que sabemos e a capacidade de reflectir sobre isso de forma a utilizar para alcançar a mudança. Essa mudança é um processo contínuo, uma vez que a realidade e a verdade são mutáveis, levando a que o ser humano necessite de fazer sentido do que vivencia diariamente na realização das suas actividades diárias em contextos que são para si significativos. Este processo de crescimento e tomada de consciência de si é mediado pela comunicação que o indivíduo tem com os seus pares.

Se o indivíduo não possuir uma boa funcionalidade comunicativa, devido por exemplo à afasia, o meio deverá ser potencializador de estratégias de forma a que não existam restrições à sua participação. Neste sentido é importante compreender os factores ambientais

que podem influenciar a sua participação dado que tanto se podem comportar como barreiras ou facilitadores.

A aprendizagem de fazer sentido desta condição de saúde e de como ser um comunicador competente, surge assim como um desafio para o indivíduo com restrição da comunicação, como os seus parceiros de comunicação, uma vez que só assim conseguirão de forma efectiva experienciar e transformar as interacções que mantêm nos papéis que desempenham ao longo da sua vida. É essa aprendizagem transformativa que irá permitir a ambos dar sentido ao viver com deficiência.

Comunicação e aprendizagem: a construção do "eu"

Ao longo da sua vida o indivíduo é levado, através das experiências por si vivenciadas, a desenvolver competências de forma a atingir a sua realização pessoal nos papéis que representa em sociedade. A aprendizagem ao longo da vida surge da capacidade do indivíduo de se desenvolver continuamente, desde o nascimento até ao final da sua vida, nos vários contextos em que se envolve.

Neste sentido podemos definir aprendizagem como a capacidade de desenvolvimento e reajustamento do indivíduo sendo constituida pelo conjunto dos processos que conduzem à mudança inerente a esse crescimento. Segundo Illeris (2003) a aprendizagem engloba mais que a aquisição de conhecimento e competências, aglomera em si a totalidade das capacidades que cada indivíduo consegue mobilizar, incluindo as habilidades pessoais, e a sua vontade para levar a cabo essa mobilização. Billet (2010) reforça ainda que a aprendizagem ao longo da vida deve ser vista como um processo socio-pessoal uma vez que acontece através do cruzamento de quem somos com as nossas actividades e interacções. A aprendizagem não depende por isso unicamente do indivíduo, mas também das relações que estabelece com os seus parceiros comunicativos, envolve portanto o uso da comunicação.

É uma verdade universalmente aceite que é através da comunicação que o indivíduo se torna um ser biopsicosocial e cultural único. Mas para que a comunicação seja o motor de aprendizagem e desenvolvimento é necessário que seja efectiva. Torna-se assim necessário que no momento de troca de uma mensagem entre emissor e receptor - e se esta ocorrer oralmente ou através da escrita, formas de comunicação priviligiadas para o ser humano - ambos dominem um mesmo código, tenham algo a partilhar e possuam a integridade das suas competências comunicativas, linguísticas e motoras. Mas esta interacção não pode ser retirada do contexto onde ocorre, uma vez que é esse próprio contexto que irá vincular o conteúdo da mensagem.

Em 2001, a Organização Mundial de Saúde (OMS) através da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), cuja versão portuguesa data de 2004, faz-nos reflectir sobre esta realidade quando nos apresenta um quadro conceptual no qual a funcionalidade do indivíduo resulta de uma interacção dinâmica entre os factores pessoais e contextuais. Estes factores são influenciados e influenciam as estruturas do corpo e as suas funções, a realização de uma determinada actividade e a participação ou envolvimento numa situação de vida. Nesta abordagem o meio torna-se co-responsável pela comunicação do outro e é nesta dinâmica construida pelo individuo e parceiros de comunicação que se gera aprendizagem.

Perante isto para que a aprendizagem ocorra é necessário comunicar, mas também é uma realidade que para comunicar é necessário que se efective a aprendizagem, desta feita a aprendizagem comunicativa. Para Merizow (2000) podemos defini-la como aquela que realizamos quando aprendemos o que os outros querem dizer quando comunicam connosco. Para ele compreender na aprendizagem comunicativa requer "avaliar os significados por trás das palavras; a coerência, verdade, adequação do que está a ser comunicado; a veracidade e qualificações do orador e a autenticidade das manifestações de sentimentos." (Merizow, 2000,

p.9). Neste sentido, a competência linguística e comunicativa do indivíduo, assim como, dos parceiros de comunicação ganha uma nova dimensão. Se o meio não for facilitador da participação comunicativa do indivíduo, como o proposto pela OMS, então não existe uma real aprendizagem comunicativa, uma vez que a aprendizagem ocorre na mesma proporção em que o indivíduo participa nos contextos onde se move.

A experiência representa, portanto, um papel central na aprendizagem do adulto, uma vez que o conhecimento é criado através da sua transformação. De acordo com o defendido por Smith (2001) a aprendizagem experiencial é a forma como a maioria de nós adquire competências, sendo conseguida através de uma reflexão sobre a experiência de participação nos contextos de vida do quotidiano. A reflexão constitui assim a chave através da qual transformamos a aprendizagem. É a partir desta transformação que damos sentido às nossas experiências do dia-a-dia tendo como base quem somos, ou seja, as nossas crenças, valores e o que assumimos como adquirido com a participação em experiências diárias anteriores, reflectidas e transformadas. É a teoria da aprendizagem transformativa que explica este processo de aprendizagem, de construção e apropriação de interpretações revistas do significado de uma experiência no mundo (Taylor, 2008).

A aprendizagem transformativa é portanto o processo de modificar, de modo efectivo, o nosso quadro de referência, ou seja, as bases que assumimos e através das quais compreendemos as nossas experiências. São os quadros de referência que "moldam selectivamente e delimitam as nossas expetativas, percepções, cognição e sentimentos. Eles estabelecem a nossa "linha de acção". Quando as circunstâncias permitem, e através da aprendizagem transformativa, a pessoa move-se para um quadro de referência que é mais inclusivo, discriminativo, auto-reflexivo e integrador de experiências." (Mezirow, 1997, p.5).

A transformação destes quadros de referência é conseguida através da reflexão crítica que é posta em prática através do discurso reflexivo, ou seja, através de um processo no qual

temos um diálogo activo com os outros para compreender o significado de uma experiência (Merizow, 2000).

É nesta realidade que o ser humano desenvolve a sua identidade individual e social. É através da aprendizagem comunicativa que o indivíduo constroi relações e é com base nessa experiência que transforma quem é construindo a sua identidade. O domínio linguístico e comunicativo do indivíduo e o meio onde comunica tomam em si um papel fundamental neste processo. Shadden (2005) reforça esta ideia quando afirma que a comunicação e a identidade constituem o "Quem" e o "O quê". Segundo a autora, o "O quê" é descrito como o local social de onde os enunciados são autorizados e emitidos e o "Quem" como a nossa "voz", a nossa consciência que está envolvida à medida que negociamos a nossa identidade num determinado tempo e situação. Neste sentido, a comunicação deve ser considerada um importante componente de saúde quando falamos da saúde das populações (Threats, 2008).

O impacto de comunicar com afasia

Afasia é a terminologia usada para descrever uma alteração da linguagem que resulta de lesão das áreas do cérebro que são responsáveis pelo seu processamento que para a maioria de nós se localizam no hemisfério cerebral esquerdo, ou seja, o que fica em causa é a integridade das vias neuronais que nos premitem compreender ou produzir uma mensagem quer esta seja oral ou escrita ou até não verbal. Se nos referirmos ao enquadramento que nos é proposto pela CIF na sua primeira componente, denominada estruturas e funções do corpo, ou seja, as partes anatómicas do corpo e as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos, estaremos a considerar a área cerebral lesada e as funções mentais da linguagem que incluem "funções de recepção e decifração da linguagem oral, escrita ou outras formas de linguagem, como por exemplo, linguagem de sinais e funções de expressão da linguagem oral, escrita e de outras formas de linguagem" (OMS, 2004, p.58).

Mas normalmente a afasia, e devido à localização da lesão, não aparece como entidade isolada. Outras alterações das funções do corpo são frequentes em indivíduos com afasia, devendo por isso ser consideradas, uma vez que também terão impacto na participação comunicativa da pessoa. Entre elas salientamos: (1) a paralisia ou diminuição da força em metade do corpo, não permitirá à pessoa com afasia ser independente na marcha diminuindo assim o número interacções comunicativas; usar a sua mão dominante para escrever uma mensagem; ou expressar linguagem uma vez que associada à dificuldade linguística não possui o dominio dos orgãos necessários à produção de fala; (2) a não percepção de estímulos em metade ou num quadrante do campo visual, dificultará a compreensão de um texto por não aceder ao conteúdo da informação (3) a incapacidade de realizar um movimento voluntário o que pode negar o uso do gesto como forma de comunicação (4) as alterações ao nível das funções executivas, como e.g. a inibição de estímulos irrelevantes, a mudança entre conceitos ou ações ou a criação e aplicação de estratégias, podem levar o indivíduo com afasia a reincidir num meio de comunicação ou estratégia que tenha já provado não ter sucesso na transmissão da mensagem.

Em última análise a pessoa com afasia não consegue de forma consistente receber ou enviar sinais linguísticos adequados e esta incapacidade pode diminuir a sua competência para participar em interacções comunicativas, uma vez que as "pessoas com afasia podem reter aspectos de compreensão e expressão, mas são incapazes de comunicar funcionalmente, de forma aceitável, para si próprios ou para aqueles que partilham o seu meio" (Jacobs, Drew, Ogletree & Pierce, 2004, p.1231).

A incapacidade em ser emissor ou receptor de uma mensagem irá manifestar-se na participação da pessoa com afasia nas suas actividades do dia-a-dia. Ao ponderarmos a componente actividade e participação da CIF estamos a reflectir sobre a forma como o indivíduo executa uma tarefa e o seu envolvimento numa situação de vida real (OMS, 2004).

Engloba-se aqui a forma como o indivíduo recebe ou envia mensagens orais e escritas, que como já foi descrito se encontra alterada, e como esta se manifesta nos seus contextos diários seja a conversar, falar ao telefone, ler o jornal ou passar um cheque. As dificuldades da pessoa com afasia em realizar estas actividades quotidianas podem levar, por exemplo, ao isolamento social. Entrevistas com pessoas com afasia realizadas por Gaag *et al* (2005) revelaram questões relacionadas com a perda de controle, de independência e do desejo de participar.

Esta realidade terá um grande impacto nos papéis desempenhados pelo indivíduo em sociedade e a incapacidade trazida pela afasia pode levar a uma crise identitária uma vez que a diferença entre o que deseja e o que consegue realizar dificultará à pessoa com afasia o lidar com a deficiência. Mackay (2003) escrevendo sobre a sua própria experiência de pessoa com afasia, descreve a forma como a falta de poder social é um componente importante na construção de uma identidade de incompetência na pessoa com afasia. Para transformar testemunhos como este, a funcionalidade comunicativa destas pessoas terá que ser analisada em função do indivíduo e do seu meio, aliás como encerra o próprio conceito de comunicação em si. Esta é a proposta Springer (2008, adaptado por Ramos, 2009) baseada no quadro conceptual da CIF quando cria o modelo funcionalidade e incapacidade no domínio da linguagem que nos dá exemplos dos descritores para a pessoa com afasia nos vários domínios desta classificação (figura 1).

Se em relação à incapacidade e funcionalidade já falámos subejamente teremos que considerar agora os factores contextuais, quer ambientais quer pessoais. O componente factores ambientais inclui o ambiente físico, social e atitudinal no qual as pessoas vivem e conduzem a sua vida e o componente factores pessoais, refere-se a variáveis como a idade, o sexo e o nível social, não classificados na CIF devido à grande variedade social e cultural associada aos mesmos.

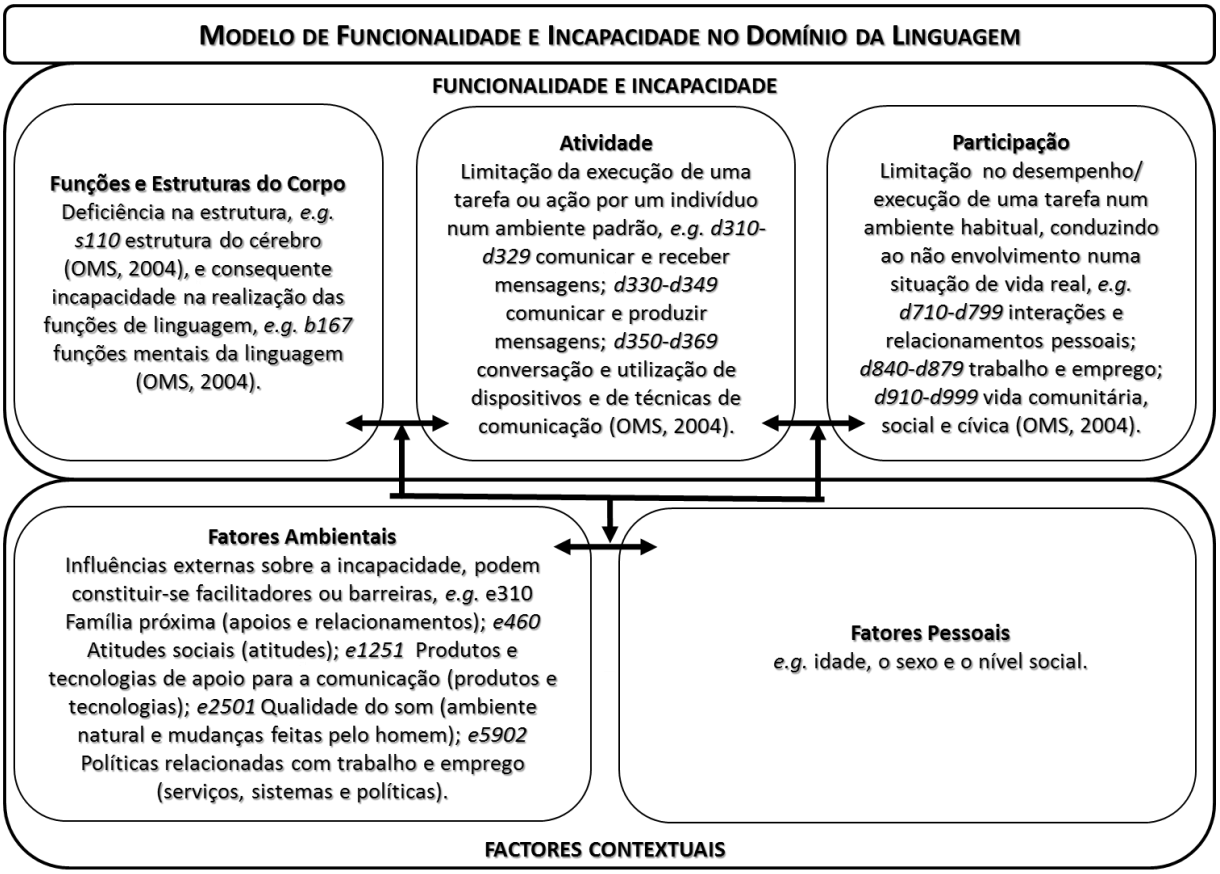


Figura 1 – Modelo de Funcionalidade e Incapacidade no Domínio da Linguagem (Ramos,2009 adaptado de Springer, 2008).

Realça-se deste modelo a consideração e a importância dada aos factores ambientais, como determinantes da funcionalidade e saúde do ser humano. Estas são condicionadas pelas variáveis: existência e acesso a produtos e a tecnologia; ambiente natural e alterações do ambiente feitas pelo homem; apoio e relacionamentos; atitudes; quantidade e qualidade de serviços; sistemas de saúde e de educação e respectivas políticas. Os factores ambientais podem constituir-se como barreiras ou como facilitadores da funcionalidade, da autonomia e do bem-estar do indivíduo.

Ramos (2011) na sua reflexão sobre os factores ambientais que influenciam a participação da pessoa com afasia propõe como principais medidas a serem adotadas: (1) fomentar o conhecimento sobre a afasia e o seu impacto ao nível da comunicação – uma vez que a tomada de consciência e a aprendizagem de estratégias ao nível da comunicação levam

a mudanças de atitude, alterando as crenças que os parceiros de comunicação têm das competências da pessoa; (2) promover a participação e formação familiar e de outros parceiros de comunicação – já que esta abordagem permite a mudança do comportamento comunicativo do parceiro de comunicação ajustando-se às necessidades e competências da pessoa com afasia, a generalização das estratégias de comunicação a situações do quotidiano e a resolução conjunta de problemas; (3) desenvolver medidas que promovam a acessibilidade comunicativa e o acesso à informação – dado que todos os cidadãos devem ter total e igual acesso à informação ou a tomar decisões, é importante repensar a apresentação de sinalética ou a produção de material escrito "*aphasia-friendly*" de forma a fomentar a igualdade de oportunidades; (4) criar políticas e redes de apoio à pessoa com afasia, à sua família e parceiros sociais – promovendo o desenvolvimento de uma identidade e responsabilidade individual e conjunta. Pode enquadrar-se, neste âmbito, desde a formação de voluntários que apoiem os cuidados, até às políticas de mercado de trabalho e redes de apoio às entidades empregadoras; (5) ampliar a prestação de serviços em comunicação aumentativa e alternativa (CAA) e tecnologias de apoio (TA) – uma vez que estas têm demonstrado ser grandes facilitadores à participação da pessoa com afasia. Este desenvolvimento promove a compreensão e a expressão da mensagem; possibilita que a pessoa com afasia tenha um *output* vocal tornando o processo mais genuíno e permite solucionar incapacidades específicas como a evocação de uma palavra ou a construção de uma frase, levando a uma menor dependência do parceiro de comunicação.

Em última análise a meta é fomentar que a pessoa com afasia possa atingir objectivos como os descritos pelos indivíduos entrevistados no estudo de Worral *et al.* (2011), dos quais salientamos: a obtenção de informação, que lhe permitirá lidar e tomar decisões em relação à sua condição de saúde; ter controle e independência sobre a sua vida; ter dignidade e o

respeito dos outros; e ser altruísta e contribuir para a sociedade. Estes aspetos referidos pela pessoa com afasia encontram-se no âmago do processo de aprendizagem e transformação.

A (re)construção...

Para Taylor (2008) uma perspectiva transformativa muitas vezes ocorre ou através de uma série de esquemas de significado cumulativamente transformados ou como resultado de uma crise aguda pessoal ou social. Tendo por base a afirmação de Taylor podemos inferir que a perda da competência comunicativa após acidente vascular cerebral, terá um grande impacto na participação da pessoa e pode ser potencializadora de transformação. Uma vez que "manter constante o desejo e a intenção de comunicar, permite-nos receber e compreender as mensagens que o dia-a-dia nos envia e poder agir de forma adaptada às nossas necessidades e ao nosso contexto pessoal e social" (Vital, 2011, p. 397).

Efectivamente se é através da crítica reflexiva originada pela aprendizagem comunicativa, que construímos com os nossos parceiros de comunicação em contextos reais, que conseguimos transformar uma dada experiência, como é que quando o processo comunicativo não é eficaz podemos negociar o nosso quadro de referência? Principalmente se no quadro anterior éramos comunicadores competentes, capazes de produzir uma mensagem facilmente compreendida. Salienta-se aqui que as emoções provocadas pela incapacidade comunicativa, assim como as relações com os parceiros comunicativos irão também influenciar a comunicação, e consequentemente a transformação da experiência.

Trata-se de perceber como é que a resiliência e o fazer sentido da própria vida, podem ser influenciadores de aprendizagem transformativa numa situação de crise pessoal e social como a mudança de quem é o "eu"/"outro" comunicador. Trata-se de conseguir um ponto de viragem para a comunicação. Da sua investigação King, Cathers, Brown, Specht, Willoughby, Polgar, Mackinnon, Smith e Havens (2003) concluem que as experiências dos participantes

mostram que a resolução para os eventos vistos como negativos vem quando o significado da experiência é restaurado. Em última análise "para que haja interesse na continuação do processo de comunicação é necessário que na experiência anterior tenha havido prazer" (Vital, 1999). Esse prazer é o rastilho da transformação.

Para que o indivíduo seja funcional é necessário que a interacção entre as características e competências do eu e as características e competências dos outros e do contexto onde ocorre essa interacção se influenciem positivamente, ou seja, o indivíduo é capaz de influenciar o meio e de ser influenciado por este.

Para Light (2003) as características do indivíduo, o seu papel social e os objectivos da interacção definem as exigências da interacção, mas as políticas, as práticas, as atitudes, o conhecimento e as competências dos parceiros de comunicação podem limitar as oportunidades de comunicação e determinam os desafios que a pessoa terá que ultrapassar.

Em última análise "a vontade e determinação intrínsecas de cada um de nós revelar-se--ão manifestamente inconsequentes e condenadas ao insucesso, se não existirem criadas à nossa volta as necessárias e sólidas estruturas socioculturais, acolhedoras da exequibilidade dessa vontade e dessa determinação, dinamizadoras e interagentes na respectiva implementação: se a sociedade não estiver sensibilizada, munida das adequadas estratégias e predisposta para se comprometer empenhadamente e sem reservas no processo conducente à saudável e nobre inclusão de todos os cidadãos" (Guerreiro, 2002, p.370).

Queremos ainda salientar que as necessidades comunicativas do indivíduo ao longo da sua vida são diferentes, uma vez que se acredita que ao suprimir uma determinada necessidade se permitirá ao indivíduo aceder a novas experiências comunicativas que lhe trarão novos desafios, logo lhe permitirão aprendizagem comunicativa. Por outro lado, devemos ainda considerar que o tempo de evolução da afasia e a sua relação com as fases de recuperação do indivíduo fomentam a criação de novos objetivos para estas pessoas.

Para Springer (2008) a intervenção com a pessoa com afasia tem três fases: (1) a *Fase de ativação* (fase aguda; 0-4 semanas de evolução), cujos principais objetivos são a estimulação das funções neurofisiológicas e sensório-motoras, o fornecer de estratégias de uso da linguagem, a estimulação multimodal, a inibição de adaptações não funcionais e a compensação não verbal; (2) a *Fase de Terapia específica centrada na deficiência* (fase pós aguda; 1-6 meses e 6 meses-1 ano de evolução), tendo esta por base a promoção das competências linguísticas ao nível da compreensão e expressão da linguagem verbal oral e escrita e (3) a *Fase de participação social e consolidação* (fase crónica; >1 ano de evolução), desenvolvendo-se nesta fase a manutenção das competências linguísticas, as estratégias de compensação verbais e não verbais e a otimização da participação do indivíduo. A autora salienta ainda a importância do aconselhamento familiar e dos grupos de inter-ajuda para atingir com sucesso estes objectivos. No entanto, acreditamos que devem ainda ser consideradas a CAA e as TA, desde as fases mais precoces, para a implementação de uma comunicação significativa e efectiva, promovendo a participação da pessoa com afasia nos seus diversos contextos vivênciais.

São as mudanças ao nível das funções do corpo da pessoa com afasia, que ocorrem ao longo do tempo, junto com os fatores pessoais que se foram modificando, muitas vezes devido à sua participação em experiências anteriores e à sua transformação, que ditam a constante adaptação do e ao meio. É nesta dinâmica que a pessoa com afasia e os seus parceiros de comunicação geram novos desafios ao participar numa determinada experiência comunicativa, construindo aprendizagem comunicativa e transformando essa experiência, iniciando assim um novo ciclo que lhes premitirá construir um novo quadro de referência. A cada novo quadro de referência a pessoa negociou a sua identidade que influenciará a forma como o ciclo se processará. É neste quadro conceptual (figura 2) que acreditamos que deve ser pensada a intervenção junto desta população.

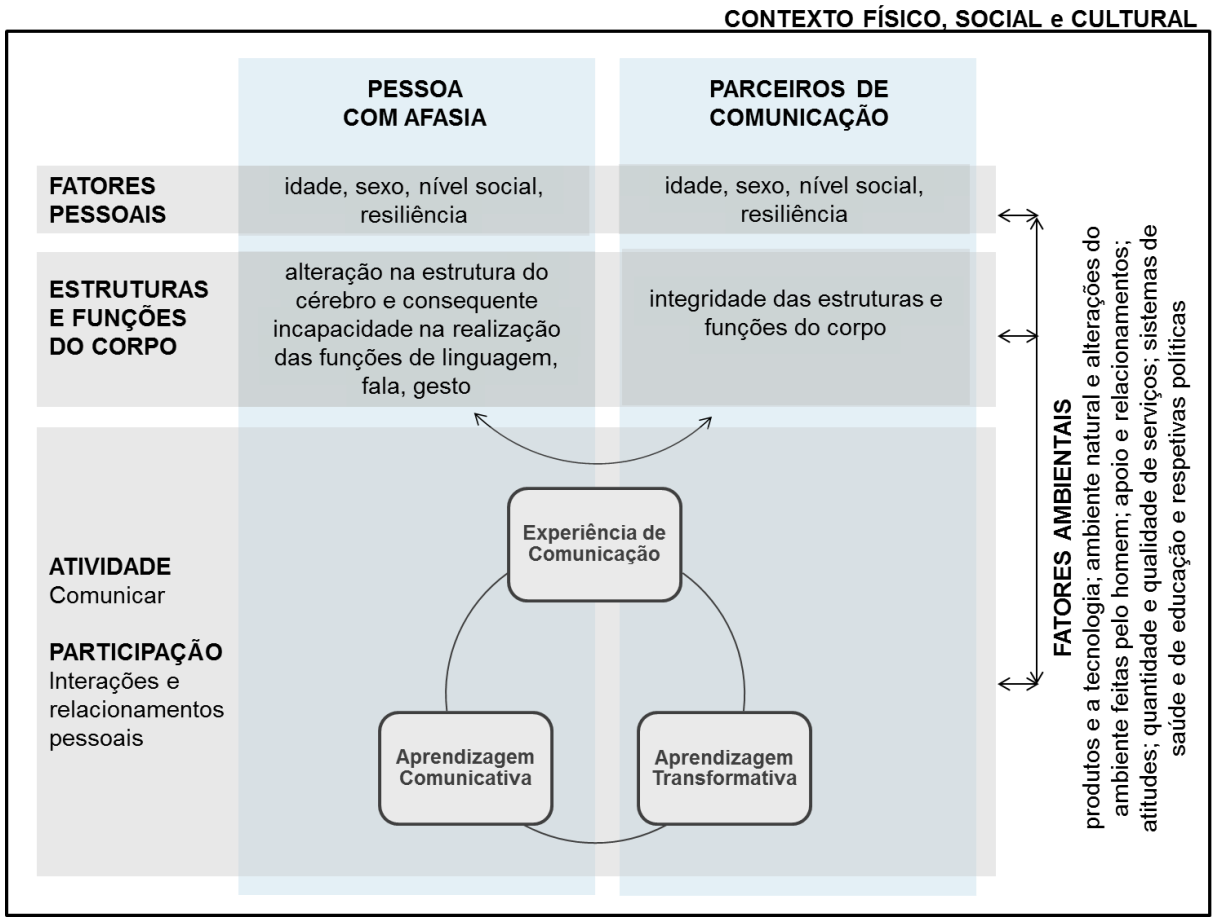


Figura 2 – Comunicação e aprendizagem na pessoa com afasia e parceiros de comunicação

Este quadro conceptual é suportado por Öhman, Söderberg e Lundman (2003) quando no seu trabalho com indivíduos com doença crónica salientam que os participantes do seu estudo se viram forçados a aprender a viver um novo estilo de vida, de modo a aprender novas normas de vida. Esta realidade pode ser estendida aos cuidadores, uma vez que também eles serão afetados pela mudança.

Dar um novo sentido à vida implica (re)construção.

Conclusão

Hoje em dia, é reconhecido de um modo consensual que o acesso à comunicação é um direito de todas as pessoas, uma vez que é com base nas interações comunicativas

estabelecidas com os outros que o indivíduo constrói a sua identidade. Constitui também uma realidade que todos nós, ao longo da nossa vida, através dessa mesma interação com o outro transformamos as nossas experiências de vida de forma a construir quem somos. É ainda uma verdade, que o ser humano tem um grande objetivo enquando ser biopsicossocial e cultural que é dar sentido à sua vida.

Ao vivenciar a alteração da sua competência comunicativa e linguística, por exemplo devido à afasia, o indivíduo irá experienciar de uma forma diferente uma determinada realidade e é essa experiência que tentará transformar, construindo para si novas aprendizagens. No entanto, se a experiência de interação com o outro não for bem sucedida, e a mensagem não for percebida, o indivíduo poderá transformar essa experiência como não sendo um comunicador competente, capaz de crescer com o outro.

Mas se esta certeza tem impacto na forma como o indivíduo lidará com o que é viver com deficiência, tem também impacto na forma como o outro construirá e dará significado ao viver com alguém que tem deficiência. É a forma como as caraterísticas individuais e do meio se vão unir na experiência e na sua transformação que transformarão a experiência em aprendizagem significativa. Torna-se assim essencial, uma construção social, para lidar com a incapacidade comunicativa de forma a potencializar a aprendizagem transformativa. Só adotamos realmente a aprendizagem transformativa depois de compreendermos a essência do individuo no seu contexto, uma vez que só nesta relação é que poderá existir aprendizagem.

Em última análise, para nos sentirmos integrados no mundo, para sermos capazes de nos incluirmos, existe a necessidade de passar por um processo de aprender a viver, muitas vezes, dentro de novos limites.

Referências

Billet, S. (2010). The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 11, 4, 401-413.

Gaag, A.; Smith, L.; Davis, S.; Moss, B.; Cornelius, V.; Laing, S.; Mowles, C. (2005). Therapy and support services for people with long-term stroke and aphasia and their relatives: a six-month follow-up study. *Clinical Reabilitation, 19*, 372-380.

Guerreiro, A.D. (2002). Para uma comunicação mais inclusiva. *Análise Psicológica*, 3, XX, 367-371.

Illeris, K. (2003). Learning, Identity and Self-orientation in Youth. *Young*, 11, 357-376.

Jacobs, B.; Drew, B.; Ogletree, B. & Pierce, K. (2004). Augmentative and Alternative Communication (AAC) for adults with severe aphasia: where we stand and how we can go further. *Disability and Rehabilitation*, 26 (21/22), 1231-1240.

King, G.; Cathers, T.; Brown, E.; Specht, J.; Willoughby, C.; Polgar, J.; Mackinnon, E.; Smith, L. e Havens, L. (2003). Turning Points and Protective Processes in the Lives of People With Chronic Disabilities. *Qualitative Health Research*, 13, 2, 184-206.

Light, J. (2003).Shattering the Silence: development of Communicative Competence by Individuals Who Use AAC. In Light, J.; Beukelman, D. & Reichle, J. (eds), *Communicative Competence for Individuals who Use AAC: From research to effective practice*. Baltimore: Brooks.

Mackay, R. (2003). "Tell them who i was" [1]: the soial construction of aphasia. *Disability & Society*, 18 (6), 811-826.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.

Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In Mezirow, J. & Associates, *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (3-33). San Francisco: Jossey-Bass.

Öhman, M.; Söderberg, S. & Lundman, B. (2003). Hovering Between Suffering and Enduring: The Meaning of Living With Serious Chronic Illness. *Qualitative Health Research*, 13, 528-542.

Organização Mundial de Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.* Tradução para Português Europeu de Leitão, A. Lisboa: Direcção Geral da Saúde.

Ramos, C. (2011). Afasia sem Fronteiras. In Guerreiro, A.D. (org), *Comunicar e Interagir – Um novo paradigma para o direito à participação social das pessoas com deficiência* (207-228). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Ramos, C. (2009). A participação da pessoa com afasia. V Congresso da Associação Portuguesa de Terapeutas da Fala, Lisboa.

Shadden, B. (2005). Aphasia as identity theft: theory and practice. *Aphasiology*, 19 (3/4/5), 211-223.

Smith, M.K. (2001). 'David A. Kolb on experiential learning', the encyclopedia of informal education. Acedido a 28 de Julho de 2011 em http://www.infed.org/b-explrn.htm.

Springer, L. (2008). Therapeutic Approaches in Aphasia Rehabilitation. In Stemmer, B. & Whitaker, H. (Eds.), Handbook of Neuroscience of Language (pp. 397-406). London: Elsevier.

Taylor, E. (2008).Transformative Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 5-15.

Threats, T.T. (2008). Use of the ICF for clinical practice in speech-language pathology. *International Journal of Speech-Language Pathology* 10 (1-2), 50-60.

Vital, A.P. (2011). Parceiros de comunicação: ética e humanização. In Guerreiro, A.D. (org), *Comunicar e Interagir – Um novo paradigma para o direito à participação social das pessoas com deficiência* (379-401). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Vital, A.P. (1999). Comunição Médico-Utente. A importância da comunicação e satisfação com a consulta médica para a população utente em geral. Dissertação de Mestrado na especialidade de Psicologia da Saúde. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Worral, L.; Sherratt, S.; Rogers, P.; Howe, T.; Hersh, D.; Fergunson, A. & Davidson, B. (2011). What people with aphasia want: their goals according to the ICF. *Aphasiology,* 25 (3), 309-322.

"CRECHEndo" COM QUALIDADE - CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CRECHE

Cindy Mutschen Carvalho, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, cindymutschen@hotmail.com
Ana Cristina Ferreira Almeida, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, calmeida@fpce.uc.pt

Resumo: Face à falta de orientações claras que definam práticas pedagógicas adequadas para instituições que acolhem crianças dos 0 aos 3 anos, impera uma grande necessidade de criar linhas de orientação funcionais que permitam aos profissionais portugueses monitorizar e aperfeiçoar as suas práticas. Nessa linha de pensamento, tendo como base o Sistema de Acompanhamento de Crianças para o pré-escolar (Portugal & Laevers, 2010), adaptou-se e desenvolveu-se um instrumento composto por um conjunto de fichas de carácter geral e particular, ou seja, algumas orientadas para a avaliação do grupo, outras para os aspetos individuais de cada criança, que assume uma proposta de avaliação processual, ao longo do ano, e que serve de ponto de partida para a observação, a reflexão e a planificação curricular. O quadro conceptual deste instrumento é, por um lado, a educação experiencial, que preconiza o enfoque na experiência interna das crianças (tendo em conta o seu bem-estar emocional e implicação) e, por outro lado, o currículo High/Scope, que fornece linhas orientadoras que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento de bebés e crianças pequenas através de experiências-chave (Post & Hohmann, 2003). A proposta de instrumento resultou de um trabalho de validação apoiado pela observação naturalista de grupos de creche, análise comparada de instrumentos e modelos já existentes, consulta de especialistas e discussão em contexto de focus group.

Introdução

O estudo que aqui apresentamos tem como objetivo principal a construção de um instrumento de avaliação das práticas educativas em creche, com base na literatura existente sobre o tema, nomeadamente o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC; Portugal & Laevers, 2010). O problema de base pode ser resumido numa questão geral: como orientar a intervenção educativa em creche de forma a promover o desenvolvimento?

Tal como já foi discutido em diversos estudos, a "reflexão crítica, o questionamento de práticas e o trabalho de equipa não [são] suficientemente implementados" (Góis & Portugal, 2009) em contextos de educação de infância, gerando por vezes alguma acomodação que prejudica fortemente a qualidade das intervenções. Face à falta de orientações pedagógicas claras para as instituições que acolhem crianças dos 0 aos 3 anos (Barros, 2007; Carvalho,

2005; Coelho, 2004), verifica-se uma grande necessidade de criar linhas de orientação para os profissionais - os educadores-, que lhes permitam monitorizar e aperfeiçoar as suas práticas.

A faixa etária dos 0 aos 3 anos é marcada por uma grande velocidade de desenvolvimento e aprendizagem (Vasconcelos, 2011), que deve necessariamente ser acompanhada por adultos conscientes das suas ações, que compreendam a creche como um espaço de *aprendizagem* e não apenas de *cuidado* (Carvalho, 2005; Coelho, 2004). Como referem Brazelton e Greenspan (2003), "é nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral" (p. 12)

Para as creches (sob a alçada do Ministério da Solidariedade e Segurança Social), as orientações disponíveis, para além de escassas, focam muito pouco as questões pedagógicas importantes num contexto de creche. De acordo com Coelho (2004), a ausência de quadros de referência contribui para que o processo de intencionalidade educativa se limite à alusão a alguns aspetos do desenvolvimento.

O instrumento proposto neste estudo deve poder ser utilizado pelos educadores para monitorização da sua intervenção e planificação das intervenções futuras, estar enquadrado no contexto social e jurídico português e ser completo mas flexível, de forma a poder ser adaptado a qualquer contexto de creche. Tal como é referido por Portugal (2007), "as competências das crianças mais pequenas são dependentes do contexto, não se coadunando com os constrangimentos impostos por um teste ou uma *checklist* estandardizada" (p. 30). A abordagem mais fidedigna e coerente é a monitorização contínua ao longo do ano, respeitando a individualidade da criança e considerando o seu desenvolvimento como integrado nos seus contextos naturais de vida.

Como perspetivar a qualidade em educação de infância?

A qualidade da educação e cuidados em creche é muitas vezes conceptualizada em duas dimensões: a qualidade de processo e a qualidade estrutural (Barros, 2007; Carvalho, 2005; Howes & Hamilton, 2002). A qualidade estrutural refere-se à organização do ambiente, aos espaços e aos materiais, enquanto a qualidade processual se refere, entre outros aspetos, às relações e comunicação e ao envolvimento dos educadores (Portugal, 1998), ao nível de formação especializada dos educadores e à sua satisfação profissional (Carvalho, 2005). Estas duas dimensões dizem respeito à definição de qualidade como um construto global (Coelho, 2004) e estão intimamente interligadas.

Katz (1998), por sua vez, identifica cinco perspetivas possíveis na avaliação dos programas de educação pré-escolar: a perspetiva orientada de cima para baixo (segundo a visão dos adultos responsáveis pela execução ou aprovação do projeto); a perspetiva orientada de baixo para cima (segundo a visão das crianças que nele participam); a perspetiva exterior-interna (segundo a visão das famílias por ele abrangidas); a perspetiva interior ao programa (segundo a visão dos profissionais que o põem em prática); e a perspetiva exterior (que avalia se o programa serve a comunidade e a sociedade em geral). A síntese proposta por esta autora permite-nos uma visão muito completa e abrangente do leque de formas possíveis de avaliar contextos em educação de infância, de acordo com o "nível" em que se posiciona o avaliador.

De acordo com Portugal (1998), na perspetiva do adulto (*de cima para baixo*), os estudos referem habitualmente características como o rácio adulto-criança, as qualificações e a estabilidade dos técnicos, a quantidade e qualidade do espaço por criança, a qualidade e quantidade dos materiais, as condições de segurança, saúde e higiene e as características das interações adulto-criança.

Uma outra perspetiva a ter em conta quando falamos de avaliação em contexto de creche é a perspetiva da avaliação autêntica, que tem vindo a ser defendida, ao longo das últimas décadas, por autores como Bagnato e Neisworth (1991;2004), que se opõem às formas de avaliação tradicionais. Estes autores defendem que as avaliações nestes contextos têm de ser feitas de forma autêntica e genuína, ou seja, nos ambientes naturais das crianças, por parte de adultos significativos, de forma contínua e em estreita colaboração com a família (Bagnato & Neisworth, 1991; 2004).

Práticas educativas e qualidade em creche

Os modelos e currículos existentes, a nível internacional, para o contexto de creche estão, muitas vezes associados a formas de avaliar a qualidade, quer direta, quer indiretamente. Neste trabalho escolhemos alguns modelos teóricos que serviram de inspiração à construção do instrumento de avaliação das práticas em creche. Em primeiro lugar, o Currículo High/Scope (Post & Hohmann, 2003), que se baseia na ideia de que "bebés e crianças até 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos: aprendem porque querem, comunicam aquilo que sabem e aprendem num contexto de relações de confiança" (Post & Hohmann, 2003, pp. 22-23). Os pressupostos são operacionalizados em linhas orientadoras que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento de bebés e crianças pequenas: as *experiências-chave*. Cada experiência-chave corresponde, *grosso modo*, a uma área de desenvolvimento e aprendizagem da criança e contém um conjunto de "sub-experiências" relacionadas.

Em segundo lugar, a educação experiencial ou abordagem experiencial. Um dos maiores defensores desta abordagem é Ferre Laevers, que considera que a implicação, dependente do bem-estar emocional, é um parâmetro essencial da qualidade, que tem possibilidade de se manifestar apenas na Zona de Desenvolvimento Próximo da criança, ou

seja, quando a exigência da atividade e as capacidades da pessoa estão equilibradas (Laevers, Vandenbussche, Kog & Depondt, 1997; Laevers, 1999; Santos & Portugal, 2002. A equipa de Laevers, através do Centro para a Educação Experiencial da Universidade de Leuven, deu a esta abordagem um grande impulso, criando um modelo teórico consistente, que valoriza a perspetiva da criança (Santos & Portugal, 2002; Portugal & Laevers, 2010). Em termos de avaliação da qualidade, de acordo com Laevers, esta pode ser avaliada através de três tipos de variáveis: as de tratamento (ligadas ao material, às atividades, às relações, etc.), as de impacto (ou metas, tais como a aprendizagem de certas competências, ou o alcance de um determinado nível de desenvolvimento) e as de processo (nas quais se incluem a implicação e o bem-estar) (Laevers, 2000; Laevers, 2005a; Santos & Portugal, 2002). Atendendo às ideias de Katz já apresentadas, podemos considerar que a perspetiva de Laevers adota uma visão de baixo para cima (Coelho, 2004; Katz, 1998).

Com base no trabalho desenvolvido ao longo de décadas, Laevers e a sua equipa criaram vários instrumentos de apoio às práticas pedagógicas, que inspiraram a criação do SAC (Portugal & Laevers, 2010), um instrumento de avaliação e monitorização contínuas no contexto de jardim-de infância. Destina-se a educadores e é composto por um conjunto de fichas gerais e específicas, relacionadas com o contexto, o grupo e as crianças individualmente. A avaliação dinâmica e flexível possibilitada pelo SAC dá aos educadores informações valiosas para a orientação das suas práticas educativas, baseando-se nos referenciais teóricos da educação experiencial e da perspetiva de Vygotsky (Portugal & Laevers, 2010). O bem-estar emocional e a implicação das crianças assumem-se como as variáveis centrais para a avaliação da qualidade e adequação das práticas.

Em terceiro lugar, na linha de pensamento de Laevers, Portugal (2012) publicou, numa brochura da Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS), um texto onde apresenta a sua perspetiva acerca das finalidades e práticas educativas em creche. Por outras

palavras, trata-se do delineamento de um possível currículo para a creche, de inspiração experiencial. Na sua perspetiva, as finalidades educativas da creche são: (1) o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima (que se relacionam com a confiança e competência para dominar o seu corpo, o seu comportamento e o mundo; (2) o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório; e (3) o desenvolvimento de competência social e comunicacional.

Enquadramento da creche enquanto resposta social

Por ser um dos objetivos deste trabalho a criação de um instrumento adequado à realidade portuguesa, apresentamos também um ponto da situação relativamente a o enquadramento da creche enquanto resposta social.

Os Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais (MAQRS) desenvolvidos pelo Instituto da Segurança Social procuram responder à necessidade de adequar as respostas sociais à realidade portuguesa atual, criando um sistema de certificação da prestação de serviços na área social através da implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade. Segundo esta entidade, a "(re)organização dos processos permite ganhos em termos da eficiência, da eficácia e da racionalização dos serviços prestados, alargando e aumentando, desta forma, a satisfação das necessidades e das expectativas de clientes, colaboradores e parceiros" (ISS, 2005b, p. 1). O MAQRS articula-se com os Manuais de Processos-Chave (MPC; ISS, 2005a) e os Questionários de Avaliação da Satisfação de Clientes, Colaboradores e Parceiros para cada uma das respostas sociais (ISS, 2005c). O modelo subjacente assenta em oito critérios, sendo o quarto (Processos do Modelo de Avaliação da Qualidade) operacionalizado no Manual de Processos-Chave (MPC). Os processos-chave são "processos que caracterizam e justificam a atividade duma organização, resultando no produto ou serviço que é recebido por um cliente externo. Estes processos

influenciam diretamente a qualidade dos produtos e serviços prestados" (ISS, 2005a, p. 58). O MPC centra-se, essencialmente, nas questões da competitividade e da implementação de sistemas de gestão da qualidade, numa perspetiva organizacional. Neste sentido, apresenta um conjunto de procedimentos e formulários que devem ser utilizados pelas instituições, para avaliar a prestação dos seus serviços nas seis áreas-chave: candidatura, admissão e acolhimento, plano individual, planeamento e acompanhamento das atividades, cuidados pessoais e nutrição e alimentação (ISS, 2005a).

Regra geral, os educadores referem o MPC como sendo um grande peso burocrático (Vasconcelos, 2011). Apesar de ser uma referência no contexto português, o MPC é muito "mecânico" e "rígido" em alguns aspetos, e, apesar de referir questões fundamentais como a importância de um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, onde as crianças se sentem amadas e seguras (tal como refere Portugal (2011)), não incorpora estes aspetos de forma clara nos seus parâmetros de avaliação.

Estudo Empírico

Objetivos

Partindo do problema "como orientar a intervenção educativa em creche de forma a promover o desenvolvimento?", definimos como objetivo geral deste estudo o desenvolvimento de um instrumento para o acompanhamento e a avaliação das intervenções educativas na creche. Os nossos objetivos específicos são: a.Identificar indicadores de qualidade para as práticas pedagógicas em creche; b.Analisar os comportamentos associados aos indicadores referidos; c.Elencar exemplos que ilustrem os indicadores referidos; d.Definir as áreas de desenvolvimento consideradas mais importantes em contexto de creche; e.Operacionalizar, em comportamentos observáveis, as áreas de desenvolvimento consideradas mais importantes num contexto de creche; f.Articular os parâmetros de

observação com os documentos oficiais que orientam as práticas em creche; g.Adequar a estrutura do instrumento, os parâmetros/áreas de observação e os exemplos sugeridos em função das necessidades manifestadas pelos educadores; h.Articular os dados da literatura com as necessidades identificadas pelos educadores; i.Sistematizar diferentes alternativas que garantam a aplicabilidade a diferentes contextos.

Metodologia e procedimentos

Neste estudo, escolhemos a metodologia qualitativa por ser a mais adequada aos objetivos da investigação e ao seu problema de base. Os estudos qualitativos combinam a recolha e a análise de dados, que ocorrem, muitas vezes, em paralelo, de forma que a análise vai sustentando novas recolhas e vice-versa (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, recorremos ao método comparativo constante, ou seja, a um plano de investigação com fontes múltiplas de dados, no qual os dados recolhidos vão sendo sistematicamente postos em comparação ao longo de todo o processo (Bogdan & Biklen, 1994).

A figura 1 ilustra a sequência de procedimentos adotados nesta investigação.



Figura 1. Etapas do processo de investigação.

Fundamentação na literatura

A avaliação deve basear-se nos objetivos e princípios do currículo em vigor, pelo que, propor um método de avaliação é, necessariamente, comprometer-se com um currículo (Cubey & Dalli, 1996). Neste sentido, depois de uma rigorosa pesquisa bibliográfica, selecionámos um conjunto de fontes que serviram de base ao instrumento desenvolvido.

O SAC (Portugal & Laevers, 2010) foi o ponto de partida deste trabalho constituindo-se como a matéria-prima a partir da qual desenvolvemos o nosso instrumento para a creche. O esquema geral de aplicação, a ficha de caracterização geral do contexto e a estrutura geral das restantes fichas permanecem fiéis ao original. A existência de dois instrumentos com a mesma estrutura, para a creche e o pré-escolar pode ser uma grande mais-valia para os educadores que acompanham os grupos ao longo dos anos, uma vez que podem manter alguma uniformidade nos seus procedimentos de gestão e avaliação.

Os modelos High/Scope (Post & Hohmann, 2003) e *Birth to three maters* (DfES, 2003), assim como o texto de Portugal (2012), "Finalidades e práticas educativas em creche", foram utilizados na construção do conteúdo das fichas individuais.

Os documentos do ISS (Instituto da Segurança Social; 2005a, b e c) forneceram o enquadramento que permitiu a adequação do nosso instrumento às exigências sociais e institucionais.

Observação

A observação foi utilizada como ferramenta metodológica para a recolha de exemplos de indicadores do bem-estar e implicação para crianças dos 0 aos 3 anos. Tratou-se de uma observação naturalista do comportamento livre (Estrela, 1986; Sattler, 1999; Taylor, 2000). O método de registo utilizado foi o registo narrativo (Sattler, 1999; Taylor, 2000).

As observações foram realizadas durante dois dias (8 e 9 de fevereiro de 2012), durante os quais registámos todos os comportamentos de uma criança de cada vez durante 5 a 10 minutos (o tempo de observação por criança variou consoante o tempo dedicado por esta a cada atividade ou brincadeira). A cada período de observação seguiu-se uma breve pausa de cerca de 2 minutos. As crianças observadas em cada momento (com idades entre os 9 meses e os 2 anos e meio, aproximadamente) foram selecionadas aleatoriamente. Para além do registo de episódios, a observação incluiu a atribuição de um nível de bem-estar e implicação a cada uma das crianças.

Consulta de especialistas

Com o objetivo de tornar este instrumento mais fidedigno, consultámos uma especialista na área, responsável pela construção do SAC, a Professora Gabriela Portugal[1]. De acordo com Almeida e Freire (2008), a consulta de especialistas ou profissionais no domínio contribui para a validação do instrumento, na medida em que se pronunciam sobre a adequabilidade do seu conteúdo, tendo em conta os objetivos do projeto. Neste sentido, a consulta desta especialista no domínio permitiu-nos refletir acerca de um conjunto de questões que, posteriormente levaram a algumas reformulações do instrumento.

Aplicação (exploratória) do instrumento

O contacto diário com três educadoras de creche no âmbito do estágio curricular permitiu-nos também pedir-lhe que preenchessem o instrumento, ainda que numa fase já bastante avançada. As educadoras receberam o instrumento a 3 de Abril de 2012 e devolveram-no preenchido na segunda semana do mês de Maio. Após o preenchimento,

[1] Docente no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Doutorada em Psicologia da educação, tem participado, desde o início dos anos 90 em projetos europeus na linha da abordagem experiencial. Entre 2007 e 2010 foi responsável do projeto Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças – FCT (FCOMP-01-0124-FEDER-007103)

reunimos com cada uma delas para receber o seu feedback relativamente à aplicação. Nestas reuniões recolhemos notas de campo acerca das suas opiniões, dificuldades e sugestões, que foram depois incluídas na análise qualitativa dos dados. As notas de campo são um suplemento muito importante dos métodos de recolha de dados, ajudando a organizar as ideias e o fio de raciocínio do investigador ao longo do processo (Coelho, 2004).

Focus Group

Apesar de termos usado várias metodologias, o cerne da nossa investigação está no focus group realizado, onde discutimos com um grupo de educadoras a primeira versão do instrumento construído. Sendo nosso um dos nossos objetivos ter um instrumento flexível, adaptável a diferentes contextos e consonante com as práticas reais do quotidiano, considerámos que a discussão com educadores de creche seria a melhor forma de testar os nossos pressupostos.

Decidimos, com base nos objetivos do projeto e nas recomendações da literatura, realizar um focus group, com 11 educadoras de creche. Optámos por elaborar previamente um guião que foi seguido, de forma muito flexível, após uma breve apresentação inicial dos participantes, para "quebrar o gelo" (Wilkinson & Birmingham, 2003). Este guião continha as questões gerais a serem exploradas, decorrentes dos objetivos do estudo. Antes do focus group, os participantes tiveram acesso a uma cópia do instrumento construído (primeira versão), para poderem preparar-se para a discussão. A sessão foi gravada em registo áudio (com a autorização de todos os participantes), tendo permitido a transcrição completa da discussão, ampliando a quantidade de dados disponíveis para a análise. Além deste registo, foram também tiradas notas dos aspetos mais relevantes da discussão.

As educadoras que participaram no focus group foram escolhidas por questões de acessibilidade, tratando-se, portanto, de uma amostra de conveniência. No geral, eram

educadoras jovens (com uma média de idades de 32 anos) pertencentes a duas IPSS e uma instituição privada. Procurámos incluir tanto educadoras que não conhecessem o SAC como educadoras que já tivessem contactado com este instrumento, para estimular a partilha de experiências diversificadas.

Os dados recolhidos no focus group, bem como as notas de campo da consulta de especialistas e das reuniões com as educadoras que aplicaram o instrumento foram analisados com recurso ao *software* Nvivo 9 (versão 9.2.81.0). A transcrição do focus group e as notas de campo foram analisadas, numa primeira fase, linha a linha, para identificar temas emergentes, num sistema de identificação e categorização dos dados denominado por Strauss e Corbin (1998) de *codificação aberta*. As codificações foram comparadas e compiladas em categorias gerais. Verificámos que as categorias encontradas estavam fortemente ligadas aos temas previamente delineados por nós no guião do focus group e, por isso, utilizámos uma terminologia muito semelhante.

Resultados e discussão

O instrumento construído com base no processo de investigação descrito é composto por 7 fichas: uma de caracterização do contexto, três referentes ao grupo e três individuais. O esquema geral de aplicação deste instrumento é flexível, podendo variar de acordo com o funcionamento e a lógica interna de cada instituição. No entanto, tratando-se de um instrumento de avaliação processual, recomenda-se a utilização várias vezes ao longo do ano, por exemplo, num esquema com três momentos de avaliação, cada um com três fases e, ainda, uma fase final. Em cada um dos momentos de avaliação, as fichas gerais devem ser utilizadas, num ciclo de avaliação-reflexão-ação. As fichas individuais devem ser utilizadas quando a partir avaliação ficha geral se identificam crianças com níveis baixos de implicação e bem-estar. No entanto, se muitas crianças estiverem nesta situação, antes de pensar em estratégias

individualizadas, o educador deve delinear estratégias para o grupo, refletindo acerca de parâmetros como a oferta da sala/creche, o clima de grupo, o espaço para a iniciativa, a organização e o estilo do adulto.

As fichas gerais apresentam-se como uma forma de avaliar a qualidade em creche (através da implicação e do bem-estar), recorrendo a tabelas onde estão descritos os comportamentos associados a estes indicadores, bem como exemplos ilustrativos dos diferentes níveis. O sistema de avaliação é completo, mas flexível, procurando ajustar-se a diferentes contextos e faixas etárias. As fichas individuais fornecem uma proposta de classificação das áreas desenvolvimentais mais importantes em contexto de creche, operacionalizadas num conjunto de questões que permitem ao educador avaliar o nível da criança em cada uma das áreas, bem como fazer uma reflexão escrita sobre o seu desenvolvimento atual. Tanto as fichas gerais como as individuais preveem uma fase de balanço/reflexão sobre a avaliação, bem como uma etapa de definição de objetivos a alcançar através de um conjunto de ações. Procurámos, tanto quanto possível, articular o nosso instrumento com os documentos do ISS, no sentido de facilitar o trabalho dos educadores e de não criar sobreposições. Cremos que o nosso instrumento se constitui como uma boa alternativa a uma grande parte do Manual de Processos-Chave, principalmente no que diz respeito aos processos 3 (PC03-Plano Individual) e 3 (PC04-Planeamento e Acompanhamento das Atividades).

Da análise qualitativa dos dados emergiu um conjunto de categorias relacionadas com o instrumento construído. De um modo geral, a avaliação feita pelas educadoras no focus group e nas aplicações exploratórias revelou-se bastante positiva. Um dos temas recorrentes durante a discussão foi a necessidade de simplificar o processo de avaliação, pela falta de tempo sentida por estas profissionais. Como refere Vasconcelos (2011), o MPC é considerado

um documento muito pesado, que consome muito tempo, pelo que o surgimento de alternativas práticas, úteis e com sentido foi considerado como muito importante.

No debate surgiram também algumas sugestões (e.g. introdução de mais exemplos nos níveis médios/neutros de implicação e bem-estar), que foram, na sua maioria, incorporadas na versão final do instrumento.

Consideramos que este instrumento pode ser uma mais-valia para os educadores em creche, porque lhes oferece um meio de organizar a avaliação das suas práticas de forma fidedigna e fundamentada, articulando-se com o SAC para o pré-escolar e com o MPC.

Referências

Almeida, L. S. & Freire, T. M. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.

Bagnato, S. & Neisworth, J. (1991). *Assessment for Early Intervention - Best practices for professionals*. New York: The Guilford Press.

Neisworth, JT & Bagnato, SJ (2004). The mismeasure of young children: The authentic assessment alternative. *Infants and Young Children, 17*(3), 198-212.

Barros, S. A. (2007). *Qualidade em Contexto de Creche: Ideias e Práticas.* Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutora em Psicologia. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos.* Porto: Porto Editora.

Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002) *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.

Carvalho, C. (2005). *Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças de Creche.* Tese submetida à Universidade do Minho para obtenção do grau de Doutor em Estudos da Criança, Área de Psicologia do Desenvolvimento e Educação. Minho: Universidade do Minho.

Coelho, A. M. S. (2004). *Educação e Cuidados em Creche – Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.

Cubey, P., & Dalli, C. (1996). *Quality evaluation of early childhood education programmes: A literature review* (Occasional Paper No. 1). Wellington: Institute for Early Childhood Studies, Victoria University of Wellington.

Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática da Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Góis, S. e Portugal, G. (2009). Isto é giro, para nos vermos ao espelho e pensarmos…Um processo de avaliação da qualidade num jardim-de-infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Estudos de Casos* (pp. 251-270). Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.

Howes, C. & Hamilton, C. (2002). Modelos de atendimento para as crianças mais novas. In. B. Spodek (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 725-760). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ISS (2005a). *Manual de Processo-chave: creche*. Lisboa: ISS/MTSS.

ISS (2005b). *Modelo de Avaliação da Qualidade*: creche. Lisboa: ISS/MTSS.

ISS (2005c). *Questionários de avaliação da satisfação - clientes, colaboradores e parceiros - Creche*. Lisboa: ISS/MTSS.

Katz, L. (1998). Cinco perspectivas sobre a qualidade. In Ministério da. Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 15-40). Lisboa: ME/DGIDC.

Laevers, F. (1999). *The project Experiential Education. Well-being and involvement make the difference*. Early Education, nr. 27, Discussion paper.

Laevers, F. (2000). Forward to basics! Deep-level-learning and the experiential approach. *Early Years, 20*(2), 20-28.

Laevers, F. (2005a). The Curriculum as Means to Raise the Quality of Early Childhood Education –Implications for Policy. *European Early Childhood Education Research Journal, 13* (1), 17-29.

Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M. & Depondt, L. (1997). *A process-oriented child monitoring system for young children*. Experiential Education Series, nr. 2. Leuven: Centre for Experiential Education.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação pré-escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças.* Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches- uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche.* Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2007). Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar (p.425-434). In Paula Pequito e Ana Pinheiro (orgs.) *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância,* CIANEI - 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Gailivro – Porto

Portugal, G. (2011). No âmago da Educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In T. Vasconcelos, *Conselho Nacional de Educação - Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República, 2.ª série — N.º 79 — 21 de Abril de 2011.

Portugal, G. (2012*). Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, P. & Portugal, G. (2002). Avaliação processual da qualidade em educação: um contributo experiencial para uma escola inclusiva. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (orgs.). *Avaliação de organizações educativas: actas* / II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sattler, J. M.(1999). *Assessment of children* (revised and updated 3rd ed.). San Diego: Author.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks : Sage Publications.

Taylor, R. L. (2000). *Assessment of exceptional students: Educational and Psychological procedures* (5th ed.). Boston; Allyn & Bacon.

Vasconcelos, T. (2011). *Conselho Nacional de Educação - recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República, 2.ª série — N.º 79 — 21 de Abril de 2011.

Wilkinson, D. & Birmingham, P. (2003). *Using reserch instruments: a guide for researchers.* London: Routledge Falmer.

"MAL ME QUER… BEM ME QUER… MUITO, POUCO OU NADA: AS PÉTALAS DE UMA NOVA GERAÇÃO" PERCEPÇÃO DO BULLYING NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA

Lara Neves, Associação Portuguesa de Psicanálise e Psicoterapia Psicanalítica, Liga de Amigos do Hospital Garcia de Orta, CEGOC-TEA, Lda, laranpsi@gmail.com
Patrícia Gouveia, ISPA - Instituto Universitário (UIPES I&D, Unidade de Investigação em Psicologia e Saúde), Instituto Superior de Ciências da Saúde -Egas Moniz, CEGOC-TEA, Lda, pgouveia@ispa.pt
Carlos Afonso, Ensibriga - Educação e Formação, Lda., contaempresa@hotmail.com

Resumo: A vivência de situações de agressão e violência escolar tem vindo a enfatizar a necessidade de avaliarmos as perceções que os jovens apresentam face a situações de intimidação no contexto escolar. A prova AVE (*Acoso y Violencia Escolar*, Piñuel & Oñate, 2006) permite descriminar níveis normais ou graves no que respeita a comportamentos de intimidação percebidos pelos jovens.
Este estudo teve como principal objetivo analisar os fatores de risco para os jovens que se percecionam como vítimas de agressão e violência escolar, mas também o risco, identificado através do questionário, daqueles que estão ou não mais propensos a serem vítimas de bullying, ou seja, com grau de severidade de intimidação mais elevado.
Participaram, nesta investigação, 407 estudantes, com idades compreendidas entre os 8 e os 21 anos. Os participantes preencheram o Questionário Agressão e Violência Escolar (AVE, versão experimental da adaptação portuguesa de Gouveia & Neves, 2011).
Os resultados foram sugestivos de que os jovens portugueses se sentem intimidados pelos pares no ambiente escolar, ainda que apenas alguns apontem um grau de severidade elevado para as situações de intimidação apresentadas.
A patologia clínica que as vítimas, ou potenciais vítimas, apresentam é indicadora do risco da frequência com que os educadores e os pais erram na hora de intervir.
Palavras-chave – Crianças/Adolescentes; Perceção de Agressão e Violência Escolar; Fatores de Risco.

Introdução

Durante as últimas décadas, os investigadores reuniram evidências documentando os efeitos prejudiciais da vitimização pelos pares sobre o ajustamento psicossocial das crianças (Kochenderfer-Ladd, Ladd & Kochel, 2009).

De acordo com McMahon, Reulbach, Keeley, Perry e Arensman (2010), um estudo europeu mostra que a vitimização pela prática de bullying é um problema comum entre os adolescentes de ambos os sexos, e apresenta uma prevalência entre 10,5% e 29,6%.

No que concerne aos seus intervenientes, o bullying crónico tem implicações negativas para os bullies, as suas vítimas, e as comunidades em que vivem. Por um lado, os bullies

experienciam rejeição pelos pares e são rotulados negativamente pelos professores, e tendem a ter um mau desempenho na escola. Por outro lado, as vítimas de bullying são mais propensas a demonstrar sintomas depressivos, raiva, baixo autocontrolo, competências sociais deficitárias e dificuldades académicas (Christie-Mizell, Keil, Laske & Stewart, 2011).

Centrando-nos apenas nas vítimas, podemos dizer que está bem estabelecido que a exposição à vitimização pelos pares - ou bullying - durante a adolescência não é apenas uma experiência comum para muitos jovens, mas também que está associada a sintomas físicos e psicossociais (Nishina, 2012).

Assim sendo, as vítimas de bullying sofrem não só de *distress* psicológico, mas também de marginalização social e baixo estatuto entre os seus pares, enquanto que os bullies têm um estatuto social elevado e são considerados psicologicamente mais fortes do que as vítimas (McMahon, Reulbach, Keeley, Perry & Arensman, 2010).

Existe um crescente corpo de pesquisa dedicado a identificar os fatores de risco para a rejeição e vitimização de jovens pelos pares. Grande parte dessa literatura pode ser dividida em quatro linhas principais de pesquisa: (1) comportamento, especialmente agressivo e comportamentos submissos, (2) reatividade emocional e regulação; (3) cognições sociais, e (4) vulnerabilidade psicossocial, incluindo vulnerabilidade ansiosa- depressiva (Kochenderfer-Ladd, Ladd & Kochel, 2009).

Assim, de acordo com Duong, Schwartz, Chang, Kelly e Tom (2009), as vítimas de agressão entre pares apresentam como fatores de risco problemas de ajustamento diversos, tais como ansiedade, depressão, solidão, baixa autoestima, problemas de externalização, evitamento da escola e insucesso académico.

A ansiedade, tanto generalizada como a ansiedade social, é um indicador de ajustamento consistentemente relacionado com a vitimização pelos pares. Considerando que a humilhação é uma emoção autofocada e relacionada com algum tipo de ação no passado, a ansiedade e a

preocupação são tipicamente orientadas para eventos ameaçadores no futuro. Assim, as condições da experiência de vitimização pelos pares que apontam para a probabilidade de vitimização futura, poderão estar associadas a uma maior preocupação entre os adolescentes, bem como a uma elevada perceção da intensidade da intimidação (Nishina, 2012).

Os estudos mais recentes salientam evidências de queixas físicas e somáticas (e.g. dores de cabeça, dores de estomago, sentir-se doente, ter uma constipação, náuseas, etc.) como consequências da vitimização pelos pares, ou da perceção e crenças que os jovens têm acerca da intensidade de intimidação pelos pares (Nishina, 2012), ou seja, as atribuições das crianças, que provavelmente não são antecedentes de vitimização, podem desempenhar um papel na estabilidade dessas experiências. Por exemplo, as crianças que fazem atribuições condescendentes como "eles estão com inveja de mim", ou "nós somos diferentes uns dos outros", podem ser mais propensas a responder de forma adaptativa do que aquelas que acreditam ter feito algo para merecer o abuso dos seus pares (por exemplo, "eu fiz algo estúpido ou mau") ou culpam-se por características pouco agradáveis de si mesmas (por exemplo, "eu não sou cool"). Assim, as atribuições podem ser importantes na medida em que influenciam o modo como as crianças lidam com a agressão (Kochenderfer-Ladd, Ladd & Kochel, 2009).

Nishina (2012) menciona ainda que, existe alguma sobreposição entre as queixas somáticas, a ansiedade e outras perturbações de internalização, no entanto existe uma razão para conceptualiza-las como indicadores individuais de ajustamento. Em primeiro lugar, as queixas físicas devem estar associadas a respostas fisiológicas, como função de experiências de stress e, nem todos os eventos de stress que produzem respostas fisiológicas deverão conduzir à ansiedade ou à preocupação. Em segundo lugar, os sintomas físicos de ansiedade são associados diferenciadamente com a vitimização pelos pares a nível global.

Especificamente, os sintomas físicos parecem ser apenas consequências da vitimização pelos pares, enquanto a ansiedade serve como um antecedente e uma consequência da vitimização.

Por outro lado, várias são também as investigações que têm demonstrado que a experiência de sintomas depressivos na adolescência é tanto de generalizada como problemática. Claramente, a adolescência representa um período único de vulnerabilidade a sintomas depressivos.

A vitimização por pares tem surgido como um notável fator de risco para o elevado desenvolvimento de sintomas depressivos na adolescência. Normalmente, as formas físicas de vitimização tendem a diminuir com a idade, mas ainda assim a ocorrência de formas indiretas, sociais ou relacionais de vitimização, mantêm-se na adolescência. Estes últimos termos diferenciam diferentes denominações de bullying não físico, detendo um leque de comportamentos nocivos direcionados aos pares nos relacionamentos sociais e que vêm reforçar o surgimento e manutenção dos sintomas depressivos (Desjardins & Leadbeater, 2011).

Na última década, os investigadores começaram a relacionar o tempo que os pais gastavam com seus filhos a desenvolver laços sociais positivos, com o risco dos jovens se envolverem em atos de bullying ou outros comportamentos agressivos. Assim sendo, o número de horas de trabalho dos pais têm sido relacionadas com tais problemas de comportamento, na medida em que os pais que trabalham podem ter menos tempo para participar nas interações sociais de pai-filho que favoreçam a interiorização de normas sociais adequadas e que podem impedir o comportamento bullying. Apesar dos estudos mais recentes apontarem muitos benefícios para as crianças, incluindo níveis mais baixos de problemas de comportamento, maior fluência verbal, melhores resultados a matemática, e mais competência social, verificou-se uma notável exceção, ou seja, quando ambos os pais trabalhavam persistentemente muitas horas, os jovens apresentavam uma maior propensão para se

envolverem em comportamentos problemáticos (Christie-Mizell, Keil, Laske & Stewart, 2011).

Complementariamente, a forma como os pais definem e conceptualizam o bullying pode influenciar onde e como eles respondem ou intervêm. Na verdade, a incapacidade da criança vitimizada para defender-se durante as interações de bullying é parte integrante da dinâmica do bullying, e, portanto, requer a intervenção do adulto (Sawyer, Mishna, Pepler & Wiener, 2011).

Assim, é assumido que os pais podem responder melhor à vitimização pelos pares se eles estiverem conscientes da prevalência, natureza e consequências do bullying, bem como das estratégias que diminuem o assédio pelos pares e capacita os jovens vitimizados. No entanto, a pesquisa sobre crenças parentais, especificas da vitimização pelos pares, continua limitada. Tais crenças podem afetar a capacidade dos pais para proporcionar aos seus filhos assistência instrumental e conforto emocional, a quantidade de preocupação que eles expressam, as atribuições para o assédio pelos pares e a sua socialização ao nível das estratégias de *coping*. Consequentemente, as reações comportamentais e emocionais das crianças ao assédio pelos pares pode variar em função das crenças dos seus pais (Troop-Gordon & Gerardy, 2012).

Estes autores referem ainda que, a forma como as crenças parentais moderam as relações entre a vitimização pelos pares e o desenvolvimento psicossocial das crianças poderá depender, em parte, se estas são alvo de vitimização direta (e.g. bullying físico, chamar nomes) ou relacional (e.g. exclusão social). Os adultos reconhecem com maior facilidade a agressão direta como um mau trato, do que a agressão relacional e desta forma, estão mais orientados a responder e intervir nas situações de agressão direta. Assim sendo, as crenças parentais relacionadas com a vitimização estão mais propensas a ser provocadas e comunicadas em situações de formas diretas de vitimização pelos pares.

Em suma, os relacionamentos adversos com os pares podem levar muitas vezes a desajustes psicológicos tais como a ansiedade, a depressão, a baixa autoestima, etc., mas o contrário também pode acontecer, ou seja os problemas psicológicos também podem preceder as experiências de vitimização pelos pares (Kochenderfer-Ladd, Ladd & Kochel, 2009). Por outro lado, o conhecimento dos pais sobre o bullying pode afetar a forma como estes respondem eficaz e adequadamente ao facto do seu filho ter dito ser vítima de bullying e se estes estão atentos aos sinais que indicam que a sua criança pode estar a ser vítima de intimidação, mesmo que não revele. É imperativo realizar estudos sobre a perceção do bullying para aumentar a compreensão dos fatores que afetam o modo como os pais o compreendem, reconhecem e respondem, mas também educar e intervir com o objetivo de aumentar o conhecimento dos pais de forma a que estes possam responder de forma eficaz a esta problemática (Sawyer, Mishna, Pepler & Wiener, 2011).

Desta forma, este estudo teve como principal objetivo analisar os fatores de risco para os jovens que se percecionam como vítimas de agressão e violência escolar, mas também o risco, identificado através do Questionário Agressão e Violência Escolar (AVE, versão experimental da adaptação portuguesa de Gouveia & Neves, 2011), daqueles que estão ou não mais propensos a serem vítimas de bullying, ou seja, com grau de severidade de intimidação mais elevado.

Método

Participantes

Participaram no presente estudo 407 sujeitos (177 do sexo feminino e 230 do sexo masculino), estudantes e residentes em Portugal Continental, tal como podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1 - *Estatística descritiva para a variável Género*

		Frequência	Percentagem (%)
Sujeitos N = 407	**Sexo feminino**	177	43,5
	Sexo masculino	230	56,5

Os participantes apresentaram idades compreendidas entre os 8 e os 21 anos (*M* = 13,14), distribuindo-se de acordo com os dados apresentados no Quadro 2:

Quadro 2 - *Estatística descritiva para a variável Idade*

	Idade	Frequência	Percentagem (%)
Sujeitos N = 407	**8-11 anos**	133	32,7
	12-14 anos	130	31,9
	15-16 anos	98	24,1
	> 17 anos	46	11,3

Através da observação do Quadro 2, verificamos que a maior percentagem de participantes encontra-se na faixa etária dos 8 aos 11 anos de idade (32,7%), sendo a partir dos 17 anos a menor percentagem obtida (11,3%).

No que diz respeito à escolaridade dos sujeitos, a maioria encontra-se no 3º Ciclo do Ensino Básico (53,8%). Tal como se verifica no Quadro 3, o Ensino Secundário é a representação mais baixa da nossa amostra (10,1%), estando também aqui incluídos os CEF (Cursos de Educação e Formação de Jovens).

Quadro 3 - *Estatística descritiva para a variável Escolaridade*

	Escolaridade	Frequência	Percentagem (%)
Sujeitos N = 407	**1º Ciclo Ensino Básico**	75	18,4
	2º Ciclo Ensino Básico	72	17,7
	3º Ciclo Ensino Básico	219	53,8
	Ensino Secundário/ Formação Profissional	41	10,1

Material

Os participantes preencheram o Questionário Bullying e Violência Escolar (AVE, Piñuel, I. & Oñate, A., 2006; versão experimental da adaptação portuguesa de Gouveia & Neves, 2011). O questionário AVE é constituído por 94 itens, podendo ser aplicado a crianças/jovens entre os 7 e aos 21 anos de idade. A primeira parte permite obter 2 resultados globais (Índice global de violência escolar e Intensidade da violência) e 8 escalas identificadoras da modalidade de Bullying. A segunda parte do inventário avalia 8 grupos de sintomas, que foram identificados como frequentes em vítimas deste tipo de violência (Ansiedade, Stress Pós-Traumático, Distimia, Diminuição da Auto-Estima, Flashbacks, Somatização, Auto-imagem negativa e Auto-depreciação).

Procedimentos

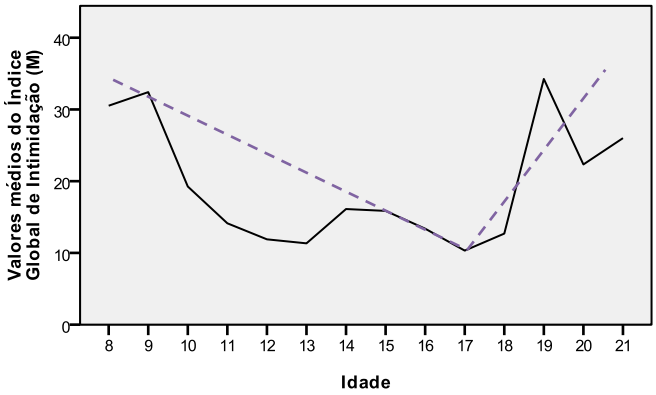
A recolha da amostra efetuou-se na Escola EB1/JI Costa da Caparica**,** Escola EB 2,3 Costa da Caparica, Escola Secundária do Monte de Caparica e Escola Secundária Emídio Navarro entre o mês de Outubro de 2011 e o mês de Abril de 2012, no contexto de sala de aula. Os encarregados de educação foram informados através de carta, solicitando-se a sua autorização através da mesma. De forma a esclarecer dúvidas que pudessem ocorrer durante a

aplicação do instrumento, as investigadoras estiveram presentes obtendo ainda informação complementar para a análise qualitativa dos resultados.

Resultados

Um dos aspetos mais intrigantes deste estudo diz respeito à intensidade das condutas de intimidação e assédio, apresentada através do Índice Global de Intimidação (M), e a sua distribuição pela variável idade (observar Gráfico 1).

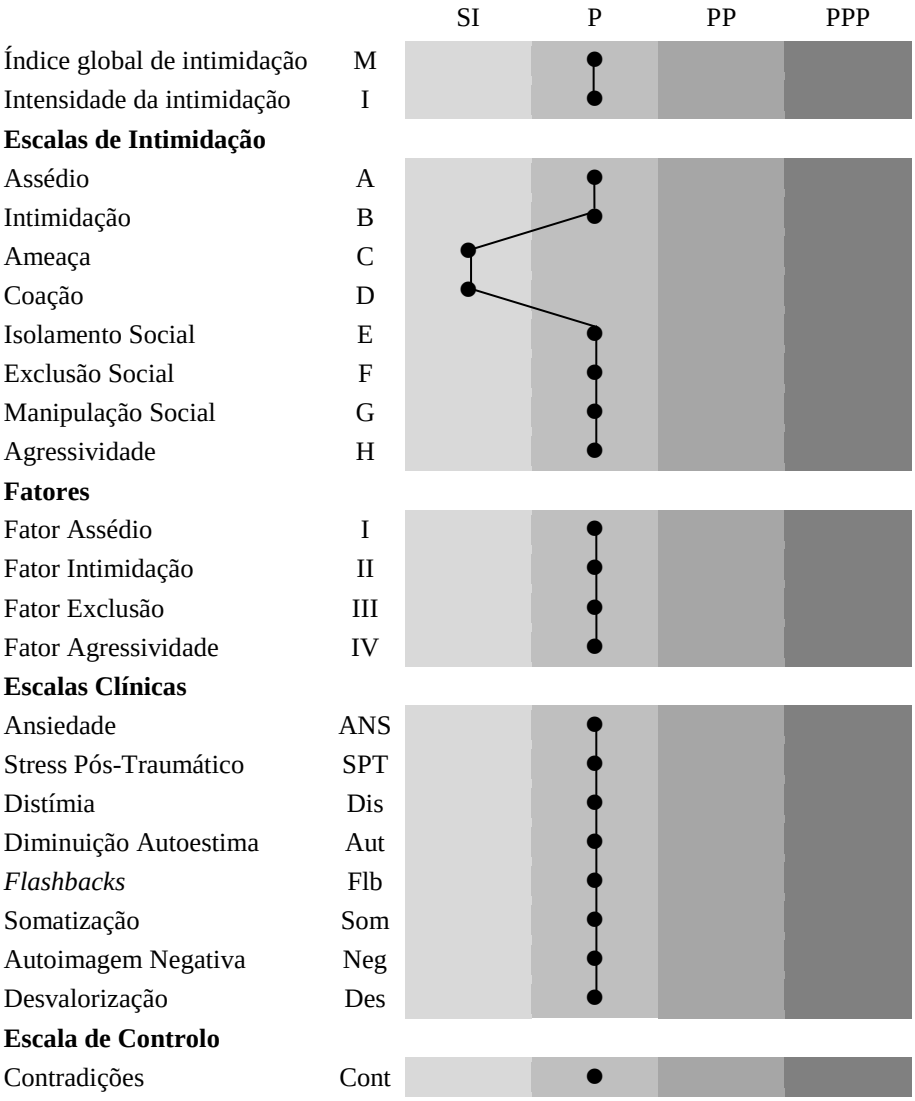
Gráfico 1 - *Taxa de Intimidação Escolar pela idade (N=407)*



No Gráfico 1 podemos constatar que a intensidade e severidade do assédio e violência escolar (nomeadamente na sua forma direta), tende a diminuir à medida que a idade aumenta. Contudo, de salientar um novo aumento da intensidade da agressão e violência física entre os 17 e os 21 anos, tal como podemos observar no Gráfico 1.

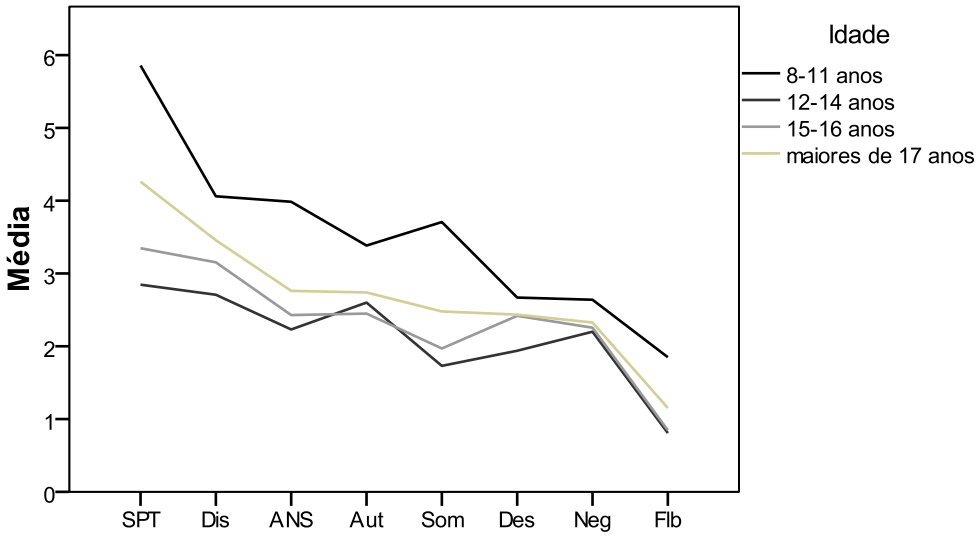
O AVE permite-nos classificar o índice de risco de intimidação em quatro categorias, sendo elas a SI (sem intimidação), P (presença de intimidação), PP (Presença de nível elevado de intimidação) e PPP (Presença de nível muito elevado de intimidação). Tal como podemos observar através do Gráfico 2, a nossa amostra insere-se na categoria diagnóstica P, com exceção das Escalas de Intimidação Ameaça e Coação, que não indicaram presença de intimidação.

Gráfico 2 - *Perfil da amostra, mediante o sistema de indicação crítica, pelas 4 categorias diagnósticas*



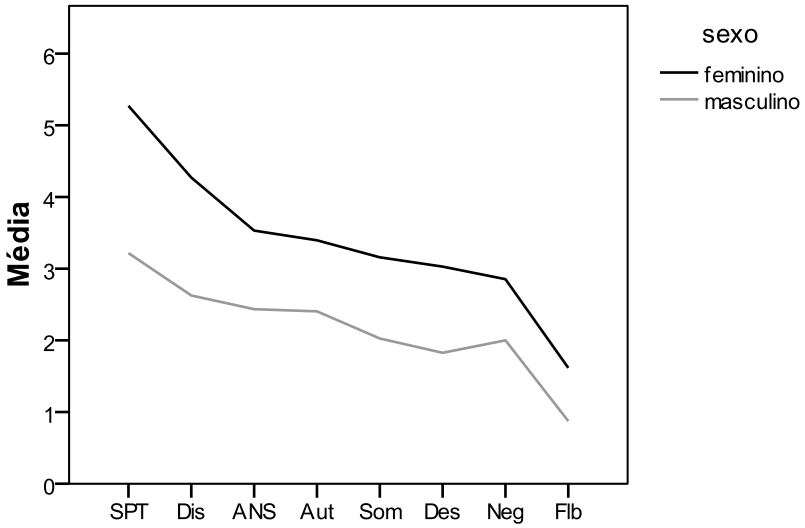
Relativamente à análise sintomatológica, os jovens desta amostra evidenciaram valores ligeiramente elevados para todas as escalas clínicas, com exceção da escala Flashbacks. Ainda que estes resultados não apresentem valores patológicos, podemos salientar uma maior taxa de sintomatologia ao nível da escala clínica Stress Pós-Traumático nos alunos mais novos e nos alunos com mais de 17 anos, seguida da Distimia, tal como podemos verificar pela leitura do Gráfico 3.

Gráfico 3 - *Distribuição das taxas de sintomatologia pelas 4 faixas etárias (N=407)*



A análise do Gráfico 4 permite-nos apurar que as raparigas apresentam uma taxa sintomatológica ligeiramente mais elevada que a dos rapazes, tendo-se verificado diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas. As escalas clínicas que mais se destacaram em ambos os sexos foram a do Stress Pós-Traumático, a da Distimia e a da Ansiedade.

Gráfico 4 - *Distribuição das taxas de sintomatologia pelo género (N=407)*



Discussão

Um dos aspetos mais intrigantes deste estudo foi o aumento da intensidade e severidade do assédio e violência escolar entre os 17 e os 21 anos, uma vez que os estudos apontam para a sua diminuição gradual, nomeadamente na sua forma mais física, entre os 8 e os 17 anos (consultar estudo de Piñuel & Oñate, 2006). Na mesma linha de pensamento Desjardins e Leadbeater (2011), afirmam que por norma, as formas físicas de vitimização tendem a diminuir com a idade, mas ainda assim a ocorrência de formas indiretas, sociais ou relacionais de vitimização, mantêm-se na adolescência.

Segundo Abreu (1998), este facto poderá estar relacionado com a alteração do sistema educativo português com o aumento da escolaridade mínima obrigatória. Ainda assim, consideramos que estes resultados se poderão dever, em complemento com o referido por Abreu (1998), à implementação dos Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF), há cerca de 7 anos. Este projeto poderá ter alterado a nossa realidade escolar, dado compreender a integração de alunos com idades entre os 15 e os 18 anos e abrir exceções para a inclusão de alunos com idades inferiores a 15 anos e superiores a 18 anos, partindo da premissa de que todos estes alunos apresentam dificuldades de adaptação ao ensino regular e abandono escolar.

Os estudos mais recentes salientam evidências de queixas físicas e somáticas (e.g. dores de cabeça, dores de estomago, sentir-se doente, ter uma constipação, náuseas, etc.) como consequências da vitimização pelos pares, ou da perceção e crenças que os jovens têm acerca da intensidade de intimidação pelos pares (Nishina, 2012), ou seja, as atribuições das crianças, que provavelmente não são antecedentes de vitimização, podem desempenhar um papel na estabilidade dessas experiências.

As crianças e jovens da nossa amostra apresentam risco de intimidação moderado, no que concerne a formas de intimidação mais direta, como sendo a intimidação, a agressividade

ou a manipulação social, e com risco moderado de *distress* psicológico. Assim sendo, os nossos resultados vão ao encontro do que é mencionado por Duong, Schwartz, Chang, Kelly e Tom (2009) e Kochenderfer-Ladd, Ladd e Kochel (2009), que afirmam que as vítimas de agressão entre pares apresentam como fatores de risco sintomatologia ansiosa, depressão, solidão, baixa autoestima, problemas de externalização, evitamento da escola e insucesso académico.

Por fim, estes resultados fazem-nos colocar uma questão muito importante: estarão os pais das nossas crianças e jovens atentos aos sinais de que o seu(a) filho(a) possam estar a ser vítima de agressão ou violência escolar?

De acordo com Troop-Gordon e Gerardy (2012), os pais podem responder melhor à vitimização pelos pares se eles estiverem conscientes da prevalência, natureza e consequências do bullying, bem como das estratégias que diminuem o assédio pelos pares e capacita os jovens vitimizados. No entanto, a pesquisa sobre crenças parentais, especificas da vitimização pelos pares, continua limitada e deverá merecer a nossa consideração em estudo futuros.

Referências

Abreu, M.V. (1998). *Cinco Ensaios sobre a Motivação.* Coimbra: Almerinda.

Christie-Mizell, A. A., Keil, J. M., Laske, M. T. & Stewart, J. (2011). Bullying Behaviour, Parents' Work Hours and Early Adolescents' Perceptions of Time Spent With Parents. *Youth & Society, 43* (4) 1570-1595.

Desjardins, T. L. & Leadbeater, B. J. (2011). Relational Victimization and Depressive Symptoms in Adolescence: Moderating effects of mother, father, and peer emotional support. *Journal of Youth Adolescence, 40*, 531-544.

Duong, M. T., Schwartz, D., Chang, L., Kelly, B.M. & Tom, S. R. (2009). Associations between Maternal Physical Discipline and Peer Victimization among Hong Kong Chinese Children: The Moderating Role of Child Aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*, 957-966.

Kochenderfer-Ladd, B., Ladd, G. W. & Kochel, K. P. (2009). *A Child and Environment. Framework for Studying Risk for Peer Victimization.* In Monica J. H. (Ed.), Bullying, Rejection, and Peer Victimization. A Social Cognitive Neuroscience Perspective. New York: Springer Publishing Company, LLC.

McMahona, E. M., Reulbach, U., Keeley, H., Perry, I. J. & Arensman, E. (2010). Bullying victimization, self harm and associated factors in Irish adolescent boys. *Social Science & Medicine, 71*, 1300-1307.

Nishina, A. (2012). Microcontextual Characteristics of Peer Victimization Experiences and Adolescents' Daily Well-Being. *Journal of Youth Adolescence*, *41*, 191-201. DOI 10.1007/s10964-011-9669-z.

Piñuel, I. & Oñate, A. (2006). *AVE Acoso y Violencia Escolar*. TEA Ediciones.

Sawyer, J.-L., Mishna, F., Pepler, D. & Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review, 33*, 1795-1803.

Troop-Gordon, W. & Gerardy, H. (2012). Parents' beliefs about peer victimization and children's socio-emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33*, 40-52.

A CONSTRUÇÃO E A ANÁLISE DO SOFTWARE DIÁRIO ETNOGRÁFICO ELETRÓNICO NA INVESTIGAÇÃO ETNOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO

Paulo Brazão, Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, pbrazao@uma.pt

Resumo: O diário etnográfico tem sido usado como instrumento de registo do trabalho de campo, em investigação de natureza etnográfica. Neste artigo defendo que a utilização de um software apropriado vem facilitar o trabalho do investigador. Descrevo a construção e a utilização de um *software* que denominei de Diário Etnográfico Eletrónico. Para a reflexão apresento o testemunho de três relatos de investigadores que realizaram estudos de natureza etnográfica em educação.
Finalizo reforçando a ideia de que as questões metodológicas sobre a observação e o registo são muito mais complexas que as questões técnicas. O conhecimento prévio do tema a estudar e a revisão da literatura é fundamental e deve fazer parte da subjetividade do investigador, tratada numa perspetiva crítica.
Palavras-chave: Diário de bordo; investigação etnográfica; software

Introdução

O diário etnográfico é um instrumento utilizado pelo investigador etnógrafo para registo do seu trabalho de campo e desde o início do século passado veio a assumir um estatuto de instrumento de pesquisa, uma técnica com diferentes especificidades ao serviço dos investigadores. Numa apropriação mais geral, o diário pode também ser usado como método de colecta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal; método de intervenção, ou de investigação-acção (Brazão, 2007).

Neste artigo vou reflectir utilização do *software* que construí denominado Diário Etnográfico Electrónico, já descrito com detalhe num artigo anterior de Brazão (2007), em Diário do diário etnográfico electrónico. Utilizo para esta reflexão, o testemunho de três relatos de investigação de natureza etnográfica.

Verifico que a utilização desta ferramenta vem facilitar o trabalho do investigador etnográfico.

Termino reforçando a ideia de que as questões metodológicas sobre a observação são muito mais complexas que as questões técnicas. O conhecimento prévio do tema a estudar e a revisão da literatura é também fundamental e deve fazer parte da subjectividade de cada investigador, tratada numa perspectiva crítica.

O Diário de Campo, instrumento de pesquisa, formação e intervenção

A prática do diário pode ser conceptualizada em quatro principais correntes teóricas: da antropologia cultural/social fundada por Malinowski e F. Boas; a da Escola de Chicago e do interaccionismo simbólico dedicada à sócio-etnografia urbana influenciadora da etnografia interacionista inglesa e tem como representantes principais: D. Hargreves;S. Delamont; M. Hammerseley e P. Woods; da Análise institucional de Paris VIII, com as tendências da "Análise institucional interna" de "Etnografia institucional ou "Etnografia participante", ou "Etnosociologia institucional" (G. Lapassade, 1991) - com o modelo da prática do Diário de Campo e a análise da implicação.

Numa apropriação mais vasta, o diário veio a assumir um estatuto de instrumento de pesquisa, uma técnica com diferentes especificidades ao serviço dos investigadores e também de docentes. Pode funcionar como instrumento na formação profissional, melhorando as didácticas, e o desenvolvimento pessoal dos docentes; como método de pesquisa; e como dispositivo de acção – planeamento da acção para produzir mudanças e práticas de avaliação. Nada impede o facto de poder ser escrito por qualquer actor social que esteja sensibilizado para as relações sociais vivenciadas.

O método do diário etnográfico, diário institucional, método das histórias de vida, são abordagens qualitativas de pesquisa educacional/social. Não deixando de fora a

subjectividade, opõem-se às abordagens quantitativas e positivistas. Quando utilizado nos processos de autoformação dos docentes, permite por exemplo reexaminar a prática docente e reflectir sobre a resolução de problemas e incidentes críticos, ensaiar estratégias de antecipação e possibilitar a análise mais profunda da construção do "eu" - "Self", fazendo-o desempenhar um papel social mais ativo (Brazão, 2007).

A observação participante e o papel do observador

A acção do investigador é uma questão essencial prévia à elaboração do diário. Henri Peretz (1996, referido por Lapassade 2001), apresenta ao investigador as seguintes etapas: A escolha do terreno; a sua entrada no campo; os papéis assumidos; as condições de observação e de trabalho de equipa; a tomada de notas; a descoberta do esquema principal; a relação com a comunidade estudada; a redação e a publicação.

O conceito de "Observação Participante" e o papel do observador na investigação assumem também centralidade na literatura etnográfica. Junker (1995, referido por Lapassade, 2001), distingue quatro variantes sobre o papel do investigador numa observação participante: o participante completo - quando o observador participa nas atividades que pretende observar; o participante observador - quando as atividades observadas não se submetem às atividades em que o observador participa; o observador participante - quando as atividades a observar são do domínio público, podendo o observador dispor de uma variedade de meios de acesso à informação.

- O observador completo, quando as actividades estão para além do observador. São exemplo as actividades de dinâmica de grupo que decorrem em laboratório com o observador por detrás de um vidro. A implicação do investigador no campo de observação pode ser regulada com os mecanismos de participação e distanciação.

O diário etnográfico electrónico e o registo dos dados

Neste artigo vou reflectir utilização de um diário etnográfico electrónico. O software já foi descrito num artigo anterior (Brazão, 2007). É uma simples base de dados e recentemente obteve atualizações gráficas que passo a descrever.



Figura 1- Interface de apresentação do software Diário Etnográfico

O diário de bordo electrónico foi construído para satisfazer os seguintes aspectos:

- O registo imediato dos dados durante o tempo em que o investigador se encontra no terreno;

- A reunião do maior número de dados possível no mesmo suporte electrónico;

- A apresentação simultânea de todos os dados;

- O acesso, arquivo e mobilidade facilitados, ao utilizar equipamento informático portátil.

Situando-o em duas fases da investigação: Fase descritiva e fase interpretativa, (Sabirón, 2001) este software torna-se importante na primeira fase quando se procede ao registo descritivo das informações obtidas. O esforço descritivo inicial para explicar a realidade observada é o ponto de partida para a credibilidade dos resultados e do processo de investigação.

Na fase interpretativa com base no rigor da descrição, o investigador e outros protagonistas fazem uso de referentes explícitos que consideram oportunos, analisam, interpretam-nos e compreendem os fenómenos em estudo. São, em última análise, processos progressivos de triangulação de fontes, instrumentos e informações para assegurar a pertinência da informação elaborada.

Na fase descritiva, o software foi actualizado com melhoramentos gráficos tendo em conta o seguinte:

- Maximizar a ficha de observação para cada sessão de trabalho, nomeadamente nas áreas de descrição dos registos de observação;

- Maximizar a utilização de hiperligações para os registos áudio em MP3 e para os artefactos em suporte digital;

- Maximizar a interface de triagem de observações de fenómenos evidenciados em forma de listagem.

O software encontra-se disponível para download no endereço: http://www3.uma.pt/pbrazao/act_lect/Diario_de_Bordo.exe

Utilizando o diário etnográfico electrónico: três testemunhos

Vou fazer referência à utilização deste *software* servindo-me do testemunho de três relatos de investigação de natureza etnográfica, nos cursos de Doutoramento em Ciências da Educação, nas área de Inovação Pedagógica e Currículo, do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

Contextos de investigação

> Este estudo surge no âmbito de um Doutoramento em Ciências da Educação, na área da Inovação Pedagógica, a decorrer na Universidade da Madeira e apresenta uma proposta de trabalho que decorre desde Novembro de 2009. No enquadramento da tese, a tomada de consciência da necessidade incontornável de se estudar/acompanhar os contextos de aprendizagem e as práticas pedagógicas, face às novas realidades sociais, motivou-nos para esta pesquisa dos fenómenos educativos. Durante o ano lectivo 2009/2010, inserimo-nos numa turma de 5ºano com Proposta de Percurso Curricular Alternativo (PCA) onde recolhemos dados de fontes diversas, nomeadamente através da observação participante, de entrevistas e ainda através de documentos oficiais.
> A investigação decorreu numa escola de 2º e 3º ciclos do Ensino Básico do concelho do Funchal e envolveu uma turma de 5º ano numa turma com proposta de PCA. Trata-se de uma oferta educativa dirigida a alunos que, encontrando-se dentro da escolaridade obrigatória, apresentam insucesso escolar repetido, com problemas de integração na comunidade escolar, ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar e dificuldades de aprendizagem. (Testemunho 1)
>
> Procedo a um estudo etnográfico em que procuro apreciar, se os ambientes criados nas aulas de educação visual aquando do uso das tecnologias, designadamente dos programas de desenho vectorial e fotografia digital são ricos e potenciadores da promoção do desenvolvimento da criatividade dos alunos. (Testemunho 2)
>
> A minha investigação acontece no âmbito da Educação de Infância. Estou a realizar a observação de dois contextos educativos onde decorre a prática pedagógica do educador e a actividade de expressão dramática realizadas pelas crianças. (Testemunho 3)

As razões que a levaram à utilização do Diário de Bordo Eletrónico

> Para recolher os dados, foi necessário proceder à construção de uma série de instrumentos. Partindo dos objectivos de investigação e no quadro de uma entrevista semi-directiva, construímos um guião que pela sua maleabilidade, nos possibilitou um aprofundamento das questões emergentes desta investigação. Foram igualmente elaboradas logo no início da investigação algumas grelhas que rapidamente verificámos serem demasiado limitadas e redutoras ao registo de toda a informação recolhida. Deste modo, e após um primeiro contacto com o Diário de Bordo Electrónico e formalizada a autorização de utilização por parte do autor do referido software não restavam dúvidas que era este o instrumento que poderia certamente constituir-se como uma mais valia ao registo e organização de toda a informação recolhida. (Testemunho 1)
>
> As possibilidades oferecidas de sistematização dos registos da observação e diálogos do terreno, assim como, de comentários ou questões que se fossem levantando, proporcionadoras de consultas selectivas. (Testemunho 2)

Conheci o diário etnográfico em Dezembro de 2008 aquando a realização do V Colóquio CIE- Uma e gostei de ouvir falar das diferentes potencialidades deste instrumento de recolha de dados.
Depois li os artigos realizados pelo autor e fiquei ainda mais esclarecida e com vontade de o utilizar.
O que mais me fascina neste instrumento é ser possível o seguinte:
- Registar e organizar, todo o tipo de observações;
- Ter diferentes campos dos quais podemos elaborar várias listas que dão o fio condutor ao trabalho de campo;
- Poder utilizar, na construção das narrativas, vários tipos de letra e cores. Assim posso registar as observações numa cor, os pensamentos e percepções noutra etc.
- Exige rigor, na forma de registar dados qualitativos resultantes das minhas observações.
- Valoriza a objectividade e subjectividade de igual forma;
- Está sempre a gravar, logo não é possível perder informação;
- Tem sempre espaço para mais uma observação. (Testemunho 3)

O modo como utilizam o Diário de Bordo Eletrónico

O diário constitui um excelente instrumento de organização e sistematização dos dados recolhidos.
Dentro das linhas de orientação do nosso trabalho, foi fundamental a opção por este software, dado que nos permite aceder prontamente a toda a informação recolhida de forma organizada. . (Testemunho 1)

Registo descritivo do observado em aula e reuniões formais ou informais, de conversas, observações proferidas pelos actores, destaque de fenómenos evidenciados, geralmente à posteriori.
Inserção de comentários e pensamentos.
Não utilizei as possibilidades de inserção de ficheiros imagem pela tipologia dos ficheiros originais que ponderando a possibilidade de vir a analisá-los mais minuciosamente do ponto de vista da sua construção não desejei converter. Também não explorei, pelo menos até o momento, outras possibilidades. (Testemunho 2)

No momento da observação utilizo um caderno, a máquina fotografia e um pequeno gravador. Logo de seguida registo toda a informação recolhida no diário de bordo electrónico utilizando todos os campos pré-definidos. Simultaneamente vou escrevendo os meus comentários, e perguntas a realizar na observação seguinte. Assim resulta uma análise reflexão durante o processo de registo importante para o desenrolar da investigação. Sempre que possível tenho algumas fotografias ou desenhos das crianças que podem ilustrar alguns momentos da observação. (Testemunho 3)

Aspetos citados como importantes para o aperfeiçoamento desta ferramenta

Considero uma ferramenta bastante completa de tal forma que não me ocorre nenhum aspecto susceptível de reformulação. (Testemunho 1)

Provavelmente a possibilidade de se estabelecerem ligações em cada ficha de observação com ficheiros diversos (imagem, áudio) arquivados em pastas à parte. (Testemunho 2)

- A Janela "entrevistas conversas e comentários deveria ter um tamanho próximo da janela "incidentes críticos". Isto porque todos os dados resultantes da reflexão e possível interpretação são colocados neste espaço.
- Tenho alguma dificuldade em colocar anexos (planta da sala; desenho de uma criança; fotografia)
Tenho dificuldade em referir mais aspectos, pois ainda estou a explorar e descobrir as potencialidades deste instrumento de recolhas de dados. (Testemunho 3)

Comentários à utilização do Diário de Bordo Eletrónico

Sistematizando os comentários sobre a utilização do software para o registo dos dados de investigação, verifico o seguinte:

- Boa adequação da ferramenta ao propósito da investigação. A reunião do maior número de dados no mesmo suporte electrónico favorece a consulta e a análise da informação e facilita o trabalho de investigador, na fase de interpretação:

> "…após um primeiro contacto com o Diário de Bordo Electrónico e formalizada a autorização de utilização por parte do autor do referido software não restavam dúvidas que era este o instrumento que poderia certamente constituir-se como uma mais valia ao registo e organização de toda a informação recolhida." (Testemunho 1)

> "As possibilidades oferecidas de sistematização dos registos da observação e diálogos do terreno, assim como, de comentários ou questões que se fossem levantando, proporcionadoras de consultas selectivas." (Testemunho 2)

> No momento da observação utilizo um caderno, a máquina fotografia e um pequeno gravador. Logo de seguida registo toda a informação recolhida no diário de bordo electrónico utilizando todos os campos pré-definidos. Simultaneamente vou escrevendo os meus comentários, e perguntas a realizar na observação seguinte. Assim resulta uma análise reflexão durante o processo de registo importante para o desenrolar da investigação. Sempre que possível tenho algumas fotografias ou desenhos das crianças que podem ilustrar alguns momentos da observação. (Testemunho 3)

> "- Exige rigor, na forma de registar dados qualitativos resultantes das minhas observações.
> - Valoriza a objectividade e subjectividade de igual forma." (Testemunho 3)

- A interface de introdução dos dados revela-se adequada e eficaz. Um dos relatos descreve o registo como processo criativo:

> "O que mais me fascina neste instrumento é ser possível o seguinte:
> - Poder utilizar, na construção das narrativas, vários tipos de letra e cores. Assim posso registar as observações numa cor, os pensamentos e percepções noutra etc.
> - Tem sempre espaço para mais uma observação." (Testemunho 3)

- No aperfeiçoamento desta ferramenta surgem referências à necessidade de interligar os dados de natureza multimédia:

> "Provavelmente a possibilidade de se estabelecerem ligações em cada ficha de observação com ficheiros diversos (imagem, áudio) arquivados em pastas à parte." (Testemunho 2)

- A Janela "entrevistas conversas e comentários deveria ter um tamanho próximo da janela "incidentes críticos". Isto porque todos os dados resultantes da reflexão e possível interpretação são colocados neste espaço.

- Tenho alguma dificuldade em colocar anexos (planta da sala; desenho de uma criança; fotografia)." (Testemunho 3)

- Continuo a verificar que a utilização desta ferramenta vem facilitar o trabalho do investigador etnográfico, tanto mais se este tiver alguma predisposição para a utilização da tecnologia informática.

Discussão

Volto a frisar que as questões metodológicas são sempre muito mais complexas que as questões técnicas. A dificuldade em seleccionar e registar os dados de observação no momento em que ocorrem os acontecimentos faz do trabalho do investigador participante completo uma tarefa árdua.

O conhecimento prévio do tema a estudar, pela revisão da literatura, é fundamental. Torna-se parte da subjetividade de cada um e deve ser tratado numa perspectiva crítica. Graue & Walsh (2003), falam na necessidade de formular perguntas de investigação e de traçar planos gerais antes de entrar no campo, mesmo que esses planos se alterem com o tempo. Para registar é necessário aprender a observar, a saber seleccionar da realidade envolvente o que é mais significativo para a pesquisa em curso. No entanto o diariamente observável refere-se ao imediatamente visível. A observação de segundo nível só é visível aos olhos do observador atento. Obtém-se pela natureza sistemática da descrição rica em pormenores, com o enfoque explícito no assunto. A descrição marca a diferença entre a investigação interpretativa e o conhecimento proveniente da experiência vivida. A análise do fenómeno

deve ser efectuada sob várias perspectivas, a partir de diversas fontes de dados, conhecido com triangulação, Graue & Walsh (2003).

Referências

Brazão, P. (2007). O diário de um diário etnográfico electrónico. In J. Sousa, & Fino, C. (orgs). *A escola sob suspeita*. (pp. 289-307). Porto: Asa Editores.

Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação* (1), 9-26.

Sabirón, F. (2001). Estructura de un proyeto de investigación en Etnografia de la Educación (I). *Revista Europeia de Etnografia da Educação* (1), 27-42.

Download do DIÁRIO ETNOGRÁFICO ELECTRÓNICO v2 para Windows (2,29Mb) http://www3.uma.pt/pbrazao/act_lect/Diario_de_Bordo.exe

A ESCALA PIERS-HARRIS CHILDREN'S SELF-CONCEPT SCALE: UMA VERSÃO COM REPOSTAS DE UM A SEIS

Feliciano Veiga, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, fhveiga@ie.ul.pt
Dora Domingues, Escola E.B. 2,3 Vasco Santana, Odivelas, dora_domingues@hotmail.com

Resumo: É apresentada a adaptação da Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, uma versão com repostas de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente) da escala americana, revista e publicada em versão reduzida, PHCSCS-2 (Piers & Hertzberg, 2002) e da sua adaptação portuguesa (Veiga, 2006). São apresentadas as propriedades psicométricas desta nova versão (PHCSCS V1-6), em que os coeficientes de fidelidade encontrados se mostraram adequados. Os resultados de análises realizadas permitem continuar a falar em seis fatores — comportamento, estatuto intelectual e escolar, atributos e aparência física, ansiedade, popularidade e satisfação - -felicidade —, com uma distribuição dos itens coerente com a versão PHCSCS-2. Relativamente à validade externa, considerou-se a relação entre os resultados obtidos na PHCSCS V1-6 e as pontuações noutras escalas. Os elementos apresentados mostraram-se consistentes, corroboram elementos de trabalhos anteriores e salientam, agora com maior amplitude de resposta aos itens, as qualidades da nova versão, em diferentes grupos de sujeitos, bem como a sua utilidade para a investigação e para a intervenção educacional.
Palavras-Chave: autoconceito, avaliação psicométrica, adolescência.

Introdução

Tendo como objetivo a apresentação do PHCSCS V1-6 — uma adaptação da segunda versão portuguesa do Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2) de Veiga (2006), desenvolvido originalmente por Piers e Hertzberg (2002), à escala de um (*discordo totalmente*) a seis (*concordo totalmente*) —, será abordada a importância do estudo do autoconceito e a utilização dos instrumentos Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS e PHCSCS-2) para esse fim, fundamentando-se, por essa via e pela necessidade de construção e avaliação sistemática de modelos em torno do autoconceito, a pertinência da alteração efetuada. Na metodologia, para além da caracterização da amostra e dos procedimentos, apresentam-se os resultados quanto à fidelidade e validade do PHCSCS V1-6. Posteriormente são discutidos os resultados e apresentadas as conclusões, no sentido de uma avaliação global das potencialidades do instrumento.

Relevância do estudo do autoconceito.

A investigação das últimas décadas tem elevado a importância do estudo do autoconceito na psicologia — cuja relevância tem sido determinada pela vasta relação que este construto multimensional hierárquico (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976) estabelece com diversas variáveis tanto internas como contextuais (Craven & Marsh, 2008; Marsh, 2006; Veiga, 2012) —, na medida em que possibilita a compreensão de como a pessoa se percebe a si-mesma, servindo também para explicar e predizer a adequação sócio ambiental dos seus comportamentos (Veiga, 2012). A ampla diversidade de relações estabelecidas com outras variáveis integradas numa conceção salutogénica da saúde (Antonovsky, 1996) — nomeadamente sucesso escolar e realização académica (e.g. Guay, Marsh & Boivin, 2003; Hamachek, 1995; Marsh, 2006; Marsh & Köller, 2004), depressão, desordens alimentares, suicídio e problemas de ajustamento (Harter & Marold, 1994), prevenção do consumo precoce de álcool (Swain & Wayman, 2004), entre outras —, possibilitam a conceptualização do autoconceito como um dos mais importantes fatores que intervêm no desenvolvimento e funcionamento biopsicossocial saudável do indivíduo (e.g. Alsaker & Kroger 2006; Alsaker & Olweus, 2002; Craven & Marsh, 2008; Harter, 1998; Markus & Kunda, 1986; Veiga, 2012).

Relevância das escalas PHCSCS na avaliação do autoconceito.

A PHCSCS, desde a sua primeira versão (Piers & Harris, 1964; Piers, 1984) até à atualidade (PHCSCS-2 de Piers & Herzberg, 2002), tem sido utilizada em centenas de estudos e referida em muitos outros, principalmente no âmbito da psicologia da educação e da psicologia clínica, podendo afirmar-se que a história do estudo do autoconceito estaria muito incompleta sem a sua referência. A primeira versão revista da PHCSCS (Piers, 1984) tem sido validada em centenas de estudos, incluindo estudos comparativos de revisão de instrumentos

que ressaltam a sua abrangência etária (dos sete aos dezoito anos) e cultural, a forte estrutura fatorial e suas qualidades psicométricas, estabelecendo a sua aplicabilidade para o diagnóstico, com fim clínico ou educacional, bem como para a avaliação de programas de intervenção (Burns & Christenberry, 1990). Estas propriedades têm implicado que a PHCSCS (Piers, 1984) se mantenha atual na área da educação (e.g. Al Zyoudi, 2010; Kenny & McEachem, 2009; McCoy & Banks, 2012; Parker, 2010; Schmidt, McVaugh & Jacobi, 2007) e clínica (e.g. Demir, Karacetin, Demir & Uysal, 2011; Houck, Kendall, Miller, Morell & Wiebe, 2011; Natale, Kuhn, Siemer, Stöckle & Gontard, 2009). Num estudo de revisão de escalas que avaliam distúrbios afetivos experienciados em simultâneo com várias perturbações, onde incluiram a PHCSCS (Piers, 1984), Winters, Myers e Proud (2002) concluem que, para além das qualidades psicométricas dessas escalas serem adequadas, têm elevada eficiência e utilidade, na medida em que dão uma representação ampla do funcionamento dos indivíduos e possibilitam identificar uma série de sintomas de desordens internas, mediante a expressão de distúrbios afetivos e despiste de perturbações resultantes dessas desordens. Consentaneamente, Holmbeck et al. (2007) consideraram a PHCSCS-2 (Piers & Herzberg, 2002) uma referência central na avaliação do ajustamento psicossocial e de psicopatologia no âmbito da psicologia pediátrica.

Seja a nível da psicologia da educação ou da psicologia clínica, tanto a PHCSCS como a PHCSCS-2 têm sido utilizadas no estabelecimento de relações entre o autoconceito e outros fatores intervenientes no funcionamento biopsicossocial do indivíduo como, por exemplo, a depressão (Demir et al., 2011), o défice de atenção e hiperactividade na presença de depressão e ansiedade (Houck et al., 2011), a qualidade de vida (Natale et al., 2009), a obesidade e os comportamentos alimentares (Hahn-Smith & Smith, 2000).

A PHCSCS-2 (Piers & Herzberg, 2002) tem sido amplamente utilizada, reforçando esses estudos as suas qualidades psicométricas e validade. A nível internacional a escala tem sido aplicada em diversas investigações envolvendo:

- Aspectos específicos do autoconceito (e.g. a diferenciação quanto ao género nos seis domínios do autoconceito na tese de Willean, 2011);
- Relações entre o autoconceito e outras variáveis na área da psicologia da educação (e.g. Holder & Coleman, 2007, em que os relacionamentos sociais se verificaram significativamente correlacionados e preditores da felicidade; Robertson, 2011, que verificou diversas correlações entre o autoconceito e as atitudes na escola);
- Avaliação de programas de intervenção (e.g. Rousseau, Drapeau, Lacroix, Bagilishya & Heusch, 2005; Conant, Morgan, Muzykewics, Clark & Thiele, 2008; Oriel, George & Blatt, 2008);
- Aplicação em sujeitos com necessidades educativas especiais (e.g. Remine, Care & Grbic, 2009; Buckroy & Flitton, 2004); e
- Validação para populações específicas para além das norte americana e europeias (e.g. Flahive, Chuang & Li, 2011, que concluiram a adequabilidade e boas propriedades psicométricas da versão chinesa).

Na área da psicologia clínica têm sido exploradas relações entre o autoconceito e outras variáveis internas e contextuais em populações com problemáticas específicas (e.g. ansiedade e depressão em crianças e jovens epileticos, no estudo de Hamiwka et al., 2009), possibilitando, inclusivamente, que a utilização da PHCSCS-2 seja aconselhada na avaliação psicológica de crianças e jovens envolvidos em inquéritos judiciais em situações de violência doméstica (Geffner, Conradi, Geis & Arande, 2009).

Atendendo à importância dos resultados obtidos, salientam-se os estudos de:

- Lee, Hamiwka, Sherman e Wirrell (2008), envolvendo crianças com epilepsia, em que o autoconceito se mostrou fortemente associado ao funcionamento familiar, sendo considerados os restantes fatores específicos da epilepsia como tendo mínima importância, à excepção do número de drogas antiepiléticas tomadas; e de

- Saigh, Yasik, Oberfield e Halamandaris (2008), que verificaram que as crianças com stress pós-traumático evidenciaram níveis significativamente mais baixos em cinco dos seis domínios da PHCSCS-2 e que a exposição ao trauma não foi associado a baixo nível de autoconceito, na ausência de stress pós-traumático.

A nível nacional a utilização da PHCSCS-2 (Veiga, 2006, 2012) foi ampla, tendo sido aplicada no âmbito da psicologia da educação (e.g. Bilimória, 2010; Manata, 2011), da psicologia clínica (e.g. Clemente, 2008; Rodrigues, 2011) e na avaliação de programas de intervenção (e.g. Bilimória, 2011; Gomes, 2011), incluindo sujeitos de populações específicas (e.g. alunos com dificuldades de aprendizagem na tese de Clemente, 2008; Adolescentes em acolhimento institucional, no estudo de Nunes, 2010; Alunos com necessidades educativas especiais incluídos na amostra de Ribeiro, 2010). Também foi analisada a diferenciação no autoconceito em crianças com e sem irmãos (Santos, 2010).

O autoconceito foi relacionado com diversas variáveis pessoais e contextuais, escolares e extracurriculares, tais como: Percepção do ambiente psicossociológico da sala de aula, a disrupção escolar e o sucesso académico (e.g. Paiva, Da Rosa & Lourenço, 2010; Paiva & Lourenço, 2010, 2011); Comportamentos disruptivos (Clemente, 2008); Relações de sociabilidade (Ribeiro, 2010); Motivação e métodos de estudos (Bilimória, 2010); Atitudes face à leitura (Manata, 2011); Construção de projetos de vida de cidadania ativa (Gomes, 2011); Comportamento alimentar e obesidade (Rodrigues, 2011).

Salientam-se os estudos de Paiva et al. (2010) e de Paiva e Lourenço (2010, 2011) que estudaram o papel explicativo do autoconceito — influenciado pelas variáveis sexo, ano de

escolaridade, número de reprovações, horas de estudo e metas escolares —, nas notas de Língua Portuguesa e Matemática. No modelo de Paiva et al., mediando o autoconceito e as notas escolares foram avaliados os comportamentos disruptivos dos alunos, em Paiva e Lourenço (2010) foi estudada a mediação entre o autoconceito e as notas pelos comportamentos disruptivos e o ambiente psicossociológico da sala de aula. Paiva e Lourenço (2011) consideram necessária a posterior inclusão de outras variáveis que aumentem a variância explicada pelas variáveis internas no sentido de melhorar a capacidade explicativa do modelo.

Em concordância com Paiva e Lourenço (2011), não só se reafirma a necessidade de modelos explicativos que reflitam melhor a complexidade das dinâmicas escolares em estudo, com a integração de outras variáveis, como o esforço de construção e avaliação sistemática de modelos de funcionamento biopsicossocial de crianças e adolescentes em contexto escolar, que fundamentem uma conceptualização estruturante do autoconceito, entendido este para além de exclusivamente académico. Por exemplo, poderá entender-se ser pertinente a inclusão de variáveis como o envolvimento dos alunos na escola, constructo que poderá vir a ser incluído num modelo semelhante aos utilizados nos estudos de Paiva e Lourenço (2010, 2011) e de Paiva et al. (2010). Outro exemplo é a variável hábitos de leitura estudada por Manata (2011), visto esta se ter correlacionado significativamente no sentido positivo com os domínios comportamental e estatuto intelectual e escolar do autoconceito e negativamente com o domínio ansiedade.

Pertinência da PHCSCS V1-6

Apesar de uma notória abrangência de relações obtidas com os instrumentos PHCSCS, na grande maioria dos estudos a variável central não é o autoconceito, verificando-se, por isso, uma grande dispersão de evidências e dificuldades teóricas na articulação de resultados

para a construção de um quadro teórico evolutivo sólido em torno do autoconceito. Considera-se, por conseguinte, imprescindível a construção e avaliação sistemática de modelos explicativos, cujo centro seja a caracterização das relações que o autoconceito estabelece com outras variáveis em contextos tipo (e.g. escola, família, atividades de tempos livres, para crianças e adolescentes), numa perspectiva salutogénica do funcionamento e desenvolvimento biopsicossocial dos indivíduos. Entende-se, pelo exposto, ser pertinente efetuar a alteração do instrumento PHCSCS-2 no sentido de se promover a sua capacidade discriminativa e, desse modo, possibilitar uma melhor avaliação da relação estabelecida entre o autoconceito e outras variáveis. De acordo com evidências empíricas provenientes da avaliação de programas de intervenção (e.g. Bilimória, 2010; Holder & Coleman, 2007; Rodrigues, 2009; Ybañez, 2010), a maior estabilidade do autoconceito geral dificulta a avaliação de efeitos em programas de curta duração, sendo mais profícua a análise de relações entre os domínios específicos do PHCSCS-2 e outras variáveis. Por conseguinte, considera-se que uma maior capacidade discriminativa dos itens irá promover não só uma melhor capacidade e aprofundamento das relações estabelecidas com outras variáveis nos domínios específicos do autoconceito como possibilitar uma maior variabilidade na avaliação do autoconceito geral.

Método

Amostra

A amostra foi composta por 959 sujeitos adolescentes, de ambos os sexos, que frequentam o terceiro ciclo do ensino básico, especificamente, o sétimo e nono ano de escolaridade, em escolas públicas de meio urbano de diversas regiões de Portugal continental.

Instrumento

O PHCSCS V1-6 é uma nova versão do PHCSCS-2 de Veiga (2006) que mantém inalterada a formulação dos 60 itens já publicada. A pontuação de cada sujeito é calculada, tendo por base a atribuição do número de pontos correspondente às respostas selecionadas pelo sujeito — *discordo totalmente* (um ponto), *discordo muito* (dois pontos), *discordo* (três pontos), *concordo* (quatros pontos), *concordo muito* (cinco pontos) e *concordo totalmente* (seis pontos). Nos casos dos itens inversos deve proceder-se, em primeiro lugar, à inversão da escala e, posteriormente, à atribuição da pontuação conforme efetuado para os restantes itens. Por exemplo, ao item inverso "Crio problemas à minha família" será atribuído dois pontos para *concordo muito.* O instrumento contém também, como originalmente, itens para seleção de questionários com respostas inconsistentes e enviesadas, respetivamente: "Sou uma pessoa feliz" (Item 2) e "Sou infeliz" (Item 40); "Tenho dificuldades em fazer amizades" (Item 3) e "Tenho muitos amigos" (Item 41).

Procedimento

A aplicação dos questionários cumpriu os procedimentos legais, autorização do Ministério da Educação, e éticos, de voluntariado após consentimento informado. A sua aplicação ficou a cargo dos professores, ocorreu em tempo letivo e os sujeitos tiveram o tempo necessário para o seu preenchimento. Foram retirados da amostra os sujeitos que evidenciaram resposta enviesada ou falta de envolvimento.

Resultados

Para a validação da estrutura fatorial do PHCSCS V1-6, operou-se a análise de componentes principais com rotação varimax, que evidenciou a sua estrutura multidimensional, composta pelos fatores característicos deste instrumento — aspeto comportamental (AC), estatuto intelectual e escolar (EI), aparência e atributos físicos (AF), ansiedade (AN), popularidade (PO), satisfação e felicidade (SF) e autoconceito geral (PTOT).

Relativamente à percentagem total de variância explicada esta foi de 38.76, mantendo-se superior à alcançada na versão de Veiga (2006) em que a variância explicada se situou nos 34,02. Os coeficientes de fidelidade (alfa de *Cronbach*) na amostra total e por género mostraram-se adequados (Quadro 1), sendo mais elevados no autoconceito geral. Quanto à amostra total, os coeficientes estão próximos nas várias dimensões e com uma distribuição consistente com o número de itens utilizado para avaliar cada uma delas, atendendo à sensibilidade deste coeficiente ao número de itens. Comparativamente ao PHCSCS-2 em Veiga (2006), a fidelidade é superior.

Quadro 1 - Coeficientes de consistência interna do PHCSCS V1-6 na amostra total e por género

	AC	AN	EI	PO	AF	SF	PTOT
Amostra total	0.79	0.68	0.69	0.74	0.76	0.76	0.90
Masculino	0.78	0.62	0.68	0.71	0.72	0.71	0.88
Feminino	0.78	0.67	0.70	0.73	0.80	0.75	0.89

O estudo da validade externa do PHCSCS V1-6 compreendeu a análise das intercorrelações estabelecidas entre as pontuações nos seus fatores e a média das notas obtidas pelos alunos no final do ano letivo, às disciplinas de Matemática, Português, História e Ciências (Quadro 2), bem como entre, na totalidade e por dimensões, a PHCSCS V1-6 e o *Self-Concept as a Learner* [SCAL], constante de Veiga (2012), que avalia o autoconceito escolar (Quadro 3).

Os coeficientes obtidos são estatisticamente significativos e no sentido esperado, mas apenas em metade das situações consideradas, e mais elevados no estatuto intelectual e escolar. A correlação estabelecida entre o estatuto intelectual e as notas é superior no sétimo ano (Quadro 2).

Quadro 2 - Coeficientes de correlação entre os resultados no PHCSCS V1-6 e a média das notas

	AC	AN	EI	PO	AF	SF	PTOT
7º Ano	0.30**	-0.20*	0.49**	0.09ns	0.15ns	0.22*	0.35**
9º Ano	0.28**	-0.09ns	0.38**	0.01ns	0.18ns	0.16ns	0.18ns

Nota: * p<.01 ** p<.001 ns = não significativo

As correlações obtidas entre os dois instrumentos são, na generalidade, positivas e significativas. A correlação mais forte foi estabelecida entre o par confiança nas capacidades e estatuto intelectual, seguida pelo par motivação e estatuto intelectual. As intercorrelações estabelecidas entre as dimensões do SCAL e o autoconceito geral (PTOT) são positivas e em geral mais elevadas, confirmando a associação entre as escalas (Quadro 3).

Quadro 3 - Coeficientes de correlação entre os resultados no PHCSCS V1-6 e no SCAL

SCAL / PHCSCS V1-6	AC	AN	EI	PO	AF	SF	PTOT
Motivação	0.49**	0.33**	0.50**	0.28**	0.12*	0.33**	0.50**
Orientação para a tarefa	0.39**	0.03ns	0.50**	0.22**	0.18**	0.34**	0.41**
Confiança nas capacidades	0.25**	0.31**	0.58**	0.32**	0.31**	0.37**	0.50**
Relação com os colegas	0.24**	0.09*	0.44**	0.37**	0.28**	0.37**	0.43**

Nota: * p<.05 ** p<.001 ns = não significativo

Quanto às médias e desvios-padrão a nível do autoconceito geral na amostra total e nas partições por ano de escolaridade e género (Quadro 4), assim como em cada uma das dimensões do PHCSCS V1-6 (Quadro 5), verificam-se médias elevadas tanto no autoconceito

geral, na amostra total e por género, como nas várias dimensões do autoconceito, ocorrendo nestas uma maior diferenciação tanto por ano de escolaridade como por género.

Quadro 4 - Médias e desvios-padrão no autoconceito geral por ano de escolaridade e género

		7º		9º	
	Género	M	DP	M	DP
PTOT	Masculino	257,76	30,91	249,20	33,40
	Feminino	254,01	30,03	244,54	32,06
	Total	255,82	30,48	247,08	32,80

Quadro 5 - Médias e desvios-padrão em cada dimensão na amostra total e nas partições por ano e género

		AC		AN		EI	
Ano	Género	M	DP	M	DP	M	DP
7º	Masculino	56.47	10.28	33.28	7.03	51.86	10.44
	Feminino	59.89	9.46	29.42	6.84	51.21	8.83
	Total	58.23	10.00	31.30	7.19	51.53	9.65
9º	Masculino	56.27	10.20	32.37	6.28	49.24	8.70
	Feminino	57.65	9.68	27.75	7.24	50.39	9.03
	Total	56.89	9.96	30.28	7.09	49.77	8.85

		PO		AF		SF	
Ano	Género	M	DP	M	DP	M	DP
7º	Masculino	45.64	7.60	32.19	8.64	39.89	5.61
	Feminino	45.27	7.37	30.94	7.04	39.26	5.81
	Total	45.45	7.47	31.53	7.85	39.57	5.71
9º	Masculino	44.06	7.04	30.65	7.60	38.28	6.27
	Feminino	43.16	7.13	29.10	7.87	38.10	6.78
	Total	43.65	7.08	29.95	7.74	38.19	6.49

Na generalidade, as médias são superiores no género masculino. No domínio comportamental os sujeitos do género feminino têm médias mais elevadas, tanto no sétimo como no nono ano. No domínio da ansiedade, as alunas do nono ano são as que têm média mais baixa, seguidas pelas alunas do sétimo ano. A satisfação-felicidade é o domínio com médias mais elevadas, tendo em conta que a pontuação máxima é de 48 pontos, sendo mais elevada nos alunos, dos dois géneros, do sétimo ano.

Quanto à variabilidade por ano de escolaridade, pode observar-se uma tendência de diminuição das médias do sétimo para o nono ano nas diversas dimensões. Como se constata, os valores em função do género apresentam, na generalidade alguma diferenciação, mais acentuada na ansiedade, que deverá ser, posteriormente, alvo de estudos de aprofundamento.

Discussão

O instrumento Piers-Harris Children's Self-Concept Scale tem sido, ao longo de décadas, recomendado na avaliação do autoconceito em qualquer âmbito da psicologia (e.g. educacional e clínica) com diversos fins (e.g. triagem, diagnóstico, avaliação de programas de intervenção). A aplicação do PHCSCS-2 a nível nacional tem sido abrangente, entendendo-se ser útil a sugestão dada por Veiga (2006), quanto à alteração da sua escala de dicotómica para concordância de um (*discordo totalmente*) a seis (*concordo totalmente*).

Em relação ao PHCSCS V1-6, os resultados obtidos mostram que esta versão tem qualidade psicométrica adequada, apresentando-se como uma melhoria face ao PHCSCS-2, tendo em conta que o PHCSCS V1-6 apresenta consistência interna mais elevada e maior diferenciação quanto ao género e ano de escolaridade. Em consonância com a literatura da área (e.g. Marsh, 2006, Veiga, 2012), os resultados por ano de escolaridade e género reiteram a importância da compreensão dos processos inerentes à evolução do autoconceito ao longo da adolescência, no sentido da ampliação da sua multidimensionalidade. Espera-se que em

futuras aplicações se possa aprofundar a compreensão desta diferenciação, tendo por base modelos em que o autoconceito seja considerado como variável central.

Referências

Al Zyoudi, M. (2010). Differences in self-concept among student with and without learning disabilities in Al Karak district in Jordan. *International Journal of Special Education*, *25*(2),72-77. Disponível em http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/

Alsaker, F., & Kroger, J. (2006). Self concept, self-esteem and identity. In S. Jackson, & L. Goossens (Eds.). *Handbook of adolescent development* (pp. 90-117). London: Psychology Press.

Alsaker, F., & Olweus, D. (2002). Stability and change in global self-esteem and self-related affect. In T. M. Brinthaupt, & R. P. Lipka (Eds.). *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions* (pp. 193–223). Albany, NY: State University of New York Press.

Antonovsky, A. (1984). A call for a new question - salutogenesis - and a proposed answer -- the sense of coherence. *Journal of Preventive Psychiatry*, *2*, 1-13

Bilimória, H. (2009). *Promover o desenvolvimento cognitivo e o sucesso escolar: Construção e validação de um programa de treino cognitivo* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho). Disponível em http://hdl.handle.net/1822/10459

Buckroyd, J., & Flitton, B. (2004). The measurement of self-concept in children with complex needs. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 9, 131-139.

Burns, J., & Christenberry, N. (1990). An evaluation of some self-concept scales for young children. Disponível em http://www.eric.ed.gov/

Clemente, I. (2008). *Autoconceito e problemas de comportamento em crianças com dificuldades de aprendizagem* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa). Disponível em http://hdl.handle.net/10451/3079

Conant, K. D., Morgan, A. K., Muzykewics, D., Clark, D. C., & Thiele, E. A. (2008). A karate program for improving self-concept and quality of life in childhood epilepsy: Results of a pilot study. *Epilepsy & Behavior*, *12*, 61-65.

Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology 25*, (2), 104-118.

Demir, T., Karacetin, G., Demir, D., & Uysal, O. (2011). Epidemiology of depression in an urban population of Turkish children and adolescents. *Journal of Affective Disorders*, *134* (1-3), 168-176.

Fahive, M., Chuang, Y., & Li, C. (2011). Reliability and validity evidence of the Chinese Piers-Harris Children's Self-Concept Scale scores among Taiwanese children. *Journal of Psychoeducational Assessment, 29*(3), 273-285.

Geffner, R., Conradi, L., Geis, K., & Aranda, M. (2009). Conducting child custody evaluations in the context of family violence allegations: Practical techniques and suggestions for ethical practice. *Journal of Child Custody. 6*(3), 189–218

Gomes, A. (2011). *Desenvolvimento vocacional e intervenção social na adolescência: Projecto Bússola* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Disponível em http://hdl.handle.net/10773/7176

Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: A developmental perspective on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 124-136.

Hahn-Smith, A., & Smith, J. (2001). The positive influence of maternal identification on body image, eating attitudes, and self-esteem of Hispanic and Anglo girls. *International Journal of Eating Disorders, 29* (4), 429-440.

Hamachek, D., (1995). Self-concept and school achievement: Interaction dynamics and a tool for assessing the self-concept component. *Journal of Counseling and Development, 73,* 419 - 425.

Hamiwka, L. D., Yu, C. G., Hamiwka, L.A., Sherman, E. M., Anderson, B., & Wirrell, E. (2009). Are children with epilepsy at greater risk for bullying than their peers? *Epilepsy & Behavior, 15* (4), 500-505.

Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology, 3, Social, emotional, and personality development* (5ª ed.). New York: Wiley.

Harter, S., & Marold, D. (1994). Psychological risk factors contributing to adolescent suicidal ideation. *New Directions for Child Development, 64*, 71-91.

Holder, M., & Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's Happiness. *Journal of Happiness Studies, 10*, 329-349. doi:10.1007/s10902-007-9083-0

Holmbeck, G., Thill, A., Bachanas, P., Garber, J., Miller, K., Abad, M., & Bruno, E. (2008). Evidence-based assessment in psychology: Measures of psychosocial adjustment and psychopathology. *Journal of Pediatric Psychology, 33*(9), 958-980.

Houck, G., Kendall, J., Miller, A. Morrell, P. & Wiebe, G. (2011). Self-concept in children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Pediatric Nursing, 26*(3), 239-247.

Kenny, M., & McEachern, A. (2009). Children's self-concept: A multicultural comparison. *Professional School Counseling, 12*(3), 207-212.

Lee, A., Hamiwka, L., Sherman, E., & Wirrell, E. (2008). Self-concept in adolescents with Epilepsy: Biological and social correlates. *Pediatric Neurology, 38*(5), 335-339.

Manata, E. (2011). *Atitudes dos jovens face à leitura e a si próprios: Um estudo com alunos do 7.º e 9.º ano* (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa). Disponível em http://hdl.handle.net/10451/5684

Markus, H., & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology,51(4),* 858-866.

Marsh, H. W. (2006). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Leicester, UK: British Psychological Society.

Marsh, H., & Köller, O. (2004). Unification of theoretical models of academic self-concept /achievement relations: Reunification of East and West German school systems after the fall of the Berlin Wall. *Contemporary Educational Psychology, 29,* 264-282.

Murray, C., & Greenberg, M. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools, 38,* 25-41.

McCoy, S., & Banks, J. (2010). Simply Academic? Why children with special educational needs don't like school? *European Journal of Special Needs Education, 27*(1), 81-97.

Natale, N., Kuhn, S.; Siemer, S., Stöckle, M., & von Gontard, A. (2009). Quality of life and self-esteem for children with urinary urge incontinence and voiding postponement. *The Journal of Urology, 182*(2), 692-698.

Nunes, M. (2010). *Auto-conceito e suporte social em adolescentes em acolhimento institucional*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa). Disponível em http://hdl.handle.net/10451/2791

Oriel, K., George, C., & Blatt, P. (2008). The impact of a community based exercise program in children and adolescents with disabilities: A pilot study. *Physical Disabilities: Education and Related Services, 27*(1), 5-20.

Paiva, M., Da Rosa, V., & Lourenço, A. (2010). Variáveis explicativas do sucesso escolar: Um estudo no 3º ciclo do ensino básico. *Revista da faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 7*, 378-390.

Paiva, M., & Lourenço, A. (2010). Comportamentos disruptivos e sucesso académico: A importância de variáveis psicológicas e de ambiente. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 2*(2), 18-31.

Paiva, M., & Lourenço, A. (2011). Rendimento académico: Influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *27*(4), 393-402.

Parker, A. (2010). A longitudinal investigation of young adolescents' self-concepts in the middle grades. *Research in Middle Level Education, 33*(10), 1-13.

Piers, E. V. (1984). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The Way I Fell About Myself).* (2ªedição). Tennesse: Counselor Recording and Tests.

Piers, E. V., & Harris, D. (1964). Age and others correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, *55*(2), 91-95.

Piers, E. V., & Herzberg, D. (2002). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (2ª ed.).* Wilshire Boulevard, CA: Western Psychological Services.

Remine, M., Care, E., & Grbic, M. (2009). Deafness, teacher-of-the-deaf support and self-concept in Australian deaf students. *Deafness and Education International, 11*(3), 116-131.

Ribeiro, C. (2010). *Relações de sociabilidade, entre adolescentes, em contexto escolar* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti). Disponível em http://purl.net/esepf/handle/10000/369

Robertson, J. (2011). *Advanced learner perceptions of psychological well-being and school satisfaction in two educational settings* (Doctoral Dissertation, College of William and Mary).Obtido em http://www.eric.ed.gov/

Rodrigues, E. (2011). *O Comportamento alimentar, o autoconceito e a obesidade infantojuvenil* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho). Disponível em http://hdl.handle.net/1822/17810

Rousseau, C., Drapeau, A., Lacroix, L., Bagilishya, D., & Heusch, N. (2005). Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *46*, 180-185.

Saigh, P., Yasik, A., Oberfield, R., & Halamandaris, P. (2008). The self-concept of traumatized children and adolescents with or without PTSD. *Behaviour Research and Therapy*, *46* (10), 1181-1186.

Santos, A. (2010). *O autoconceito em crianças com e sem irmãos* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa). Disponível em http://hdl.handle.net/10451/1894

Schmidt, M., McVaugh, B., & Jacobi, J. (2007). Is mentoring throughout the fourth and fifth grades associated with improved psychosocial functioning in children? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *15*(3), 263-276.

Shavelson, R. J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407–441.

Swain, R., & Wayman, J. (2004). Multidimensional self-esteem and alcohol use among mexican american and white non-latino adolescents: Concurrent and prospective effects. *American Journal of Orthopsychiatry*, *74*, 559-570.

Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação. 5*(1), 39-48.

Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. (3ª ed.). Lisboa: Edições Fim de Século.

Willean, M. (2011). *Sex and age differences across domains of self-concept among alternative school students* (Doctoral dissertation). Disponível em ProQuest Dissertations and Theses database (http://udini.proquest.com/view/sex-and-age-differences-across-pqid:2542389221/).

Winters, N., Myers, K., & Proud, L. (2002). Ten-year review of rating scales, III: Scales assessing suicidality, cognitive style, and self-esteem. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 4*, 1150-1181.

Ybañez, K. (2010). Effects of an anxiety reduction classroom guidance intervention for elementary students. *New York State School Counseling Journal*, *7*(2), 40-49.

A EXPRESSÃO DRAMÁTICA NO JARDIM DE INFÂNCIA: VEM AÍ O LOBO MAU! FUJAM!

Ana França, Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira – CIE-Uma, anakot@uma.pt

Resumo: Nesta comunicação vamos abordar o contexto da Expressão Dramática no âmbito da educação pré-escolar, através do relato e apresentação de um projeto, intitulado *Vem aí o Lobo Mau! Fujam!*, desenvolvido por um grupo de crianças de quatro anos, do Jardim de Infância *O Girassol*, na cidade do Funchal.

A Expressão Dramática enquanto atividade decorre de situações da vida real, transparecendo o mundo das vivências, a cultura das crianças. Desde que existem crianças existe o jogo de faz-de-conta, a fantasia, a imaginação e o desempenho mental de papéis fictícios (Sousa, 2003).

Na intervenção com crianças, os educadores projetam as suas práticas pedagógicas, planificam com elas trajetórias promotoras de desenvolvimento, aprendizagem e sucesso. Estes agem com intencionalidade educativa, valorizando simultaneamente e de forma negociada, o "brincar a valer", proporcionando ações com prazer, com criatividade, com espontaneidade e autenticidade. Na Expressão Dramática todos os problemas e conflitos, têm solução. É só usar a imaginação!

A Expressão Dramática é um espaço onde múltiplas linguagens, de forma intencional, confluem para a criação do contexto educacional (Melo, 2005).

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; Expressão Dramática; Aprendizagem.

A expressão dramática no jardim-de-infância

A expressão dramática enquanto atividade para a criança, é uma forma de brincar, que decorre de situações da vida real, onde, nomeadamente, transparece o mundo das suas vivências e a sua cultura. É um dos recursos mais valiosos, completos e complexos da educação. É através da expressão dramática que a criança cria um mundo todo seu, num contexto de imaginação, criatividade e fantasia, identificando-se com a personagem ou situação a que brinca (Sousa, 2003). Assim, a expressão dramática é um espaço onde múltiplas linguagens, de forma intencional, confluem para a criação de situações de expressão de sentimentos, ideias, crenças, no contexto educacional. Esta abordagem valoriza como aspetos principais o desenvolvimento, a aprendizagem e a competência do indivíduo, onde transversalmente com a expressão dramática, é convocada a expressão musical, a expressão plástica e a dança (Melo, 2005).

A expressão dramática e o jogo dramático, considera o indivíduo como um ser social. Por isso, tudo acontece em função do outro, presente no grupo fisicamente ou não. Esta atividade

manifesta-se através da expressão livre, da comunicação verbal e não-verbal, o imaginário e a criatividade e a abordagem sociocultural (Landier, 1999).

A criança em idade pré-escolar naturalmente imita situações e pessoas, faz de conta que é isto ou aquilo, manifestando sentimentos emoções e opiniões. As atividades de expressão dramática proporcionam a oportunidade de a criança brincar a sério, apelando às suas vivências decorrentes da sua vida real. Assim, a brincar ao faz-de-conta, a criança projeta o seu mundo sociocultural, constrói, nomeadamente, conhecimento, signos, conceitos sobre o seu próprio corpo, espaço, tempo, objetos e relações com o outro.

Entendemos a expressão dramática sempre como uma abordagem holística do conhecimento, pela construção de identidades, pela consciencialização dos percursos de desenvolvimento dos indivíduos, pela aprendizagem pela prática em grupo.

Nas Orientações curriculares para a educação pré-escolar, podemos ler a seguinte definição para Expressão Dramática:

> A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outros(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal (ME, 1997, p. 59).

É de grande importância refletir sobre a intervenção do educador enquanto elemento facilitador da aprendizagem e criador de oportunidades, no sentido proporcionar às crianças experiências diferenciadas, no âmbito expressão dramática, tento em conta as suas vivências (Sousa, 2003).

A expressão dramática enquanto aprendizagem autêntica

Define-se a atividade autêntica como a prática habitual das pessoas comuns no interior de uma cultura, decorrendo de situações reais (Lave, 1988).

A atividade lúdica é uma ação real, própria e natural da criança. Por ser uma ação que nasce no real é autêntica, porque parte da percepção da realidade e desenvolve-se pelas condicionantes dos contextos conhecidos da criança. Podemos, assim, reforçar a ideia da expressão dramática enquanto atividade autêntica:

- Decorrente de situações da vida real;

- Transparecendo o mundo das vivências e a cultura das crianças;

- Possibilitando a construção de conhecimento, através dos mecanismos de mediação cultural, como os artefactos culturais, a linguagem - os signos, os conceitos sobre o próprio corpo, espaço, objetos, as relações do corpo com o outro.

A expressão dramática deve assumir as vivências das aprendizagens emergentes e refletir assim a cultura dos seus participantes. Nesta linha de pensamento, podemos considerá-la uma área potencial para o desenvolvimento de atividade autêntica. Como tal, os educadores devem reconhecer e valorizar as vivências das crianças – elementos culturais e de identidade de referência - como uma importante fonte de conhecimento para trabalharem a partir daquilo que eles realmente são e têm.

Convictos de que a expressão dramática é um espaço privilegiado de criação, recriação e improvisação no processo educativo de cada criança, confrontando-a com os outros em diferentes contextos, os educadores têm de proporcionar atividades promotoras da imaginação e da criatividade. Reforçamos a nossa perspetiva através das palavras de Walsh (1994) citado por Teresa Vasconcelos (1997):

> Educar é uma arte. Porém, são muitas as competências que convergem nesta arte, tal como são muitas as competências que convergem no artista, as decisões imperiosas sobre quando e como combinar essas competências. Os conhecimentos necessários para o fazer não são apenas uma competência técnica. Podem ser, sem dúvida, adquiridos, mas também algo que provém das crenças mais profundas de cada um de nós e da nossa paixão pelas Crianças e pelo Mundo (Vasconcelos, 1997, p. 251).

O papel do educador de infância

O educador tem um papel primordial na qualidade do ambiente educativo e possui um "espaço de manobra" e de liberdade de ação que lhe permitem criar e imaginar projetos, concebendo um currículo adequado aos interesses, necessidades e características das crianças. Assim, no desenvolvimento da sua prática pedagógica, deve ser construtor do currículo com a finalidade de promover aprendizagens integradas, a partir dos contextos e experiências de cada criança. É através da organização do ambiente educativo que o educador espelha o trabalho curricular e a sua intencionalidade educativa. Neste sentido, o currículo pode ser uma prática pedagógica que resulta da interação das várias estruturas – políticas, culturais, organizativas, económicas, sociais, escolares – sustentadas por interesses concretos e responsabilidades partilhadas (Mendonça, 2002).

Consideramos que o educador projeta as suas práticas pedagógicas, planificando com as crianças trajetórias promotoras de desenvolvimento, aprendizagem e sucesso. Este age com intencionalidade educativa valorizando simultaneamente e de forma negociada o "brincar a valer" das crianças, proporcionando ações com prazer, com criatividade, com espontaneidade e autenticidade. A intervenção do educador deve promover a emergência de situações de expressão e comunicação que integrem, por exemplo, diferentes formas de fazer mímica e de dramatizar vivências e histórias e, ainda, possibilitar o desenvolvimento da imaginação e construção de diálogos e histórias apelando às potencialidades, vivências e experiências das crianças. É tudo uma questão de jogo e de expressão dramática! Na expressão dramática todos os problemas e conflitos têm solução. É só usar a sabedoria e a imaginação.

A construção do lobo mau e a ação das crianças

A escolha da história do lobo mau decorre da necessidade de trabalhar projetos de iniciativa das crianças, criando a oportunidade de experienciar sentimentos e emoções a partir das histórias que integram a personagem do lobo mau. A construção do fantoche lobo mau foi projetada em desenho e realizada através da modelagem utilizando papel de jornal e fita de papel conforme ilustra a figura seguinte.



Figura 1 – Momentos do desenho da construção e experimentação do lobo mau

As crianças sentiram-se particularmente ligadas ao fantoche "lobo mau" construído por elas, num espaço de liberdade e imaginação, para se expressarem brincando, recriando situações. Foi uma forma de refletir, perceber, dominar e expressar emoções num mundo de fantasia.

> Enquanto um adulto desempenha um papel dramático, fingindo sentir uma dada emoção, a criança não finge, sentindo na realidade os sentimentos que expressa. Por exemplo, enquanto um adulto finge ter medo de um outro que desempenha o papel de um lobo, a criança tem mesmo, de facto, medo do lobo que é desempenhado pelo outro, chorando e apresentando todos os sintomas de ansiedade, havendo até alguns casos de terrores noturnos ligados a experiências dramáticas deste tipo. (Sousa, 2003, p. 55)

O perfil do lobo na voz das crianças: o que desencadeou a personagem do lobo mau?

Através das histórias do capuchinho vermelho, dos três porquinhos, entre outras, as crianças retrataram o lobo, do ponto de vista físico e psicológico conforme a tabela síntese:

Tabela 1 – Síntese do perfil do lobo mau

Perfil psicológico	Perfil físico
Manhoso	Orelhas grandes
Mete medo	Olhos grandes
Maldoso	Dentes grandes
Feio	Cinzento e peludo

Apresentamos parte dos discursos, decorrentes dos diálogos das crianças, sobre a personagem lobo mau aquando a experimentação do fantoche e o reconto de situações e histórias:

> Criança 1 – O lobo mau assusta toda a gente; provoca gritos e desmaios, nervos, medo, arrepios, corpo a tremer
> Criança 4 – Ficamos de olhos bem abertos para ver se o lobo já vem…e dizemos: Fujam, vem aí o lobo mau!
> Criança 2 - Ao virmos o lobo mau, temos mesmo de fugir, fujam, vem aí o lobo mau!
> Criança 3 - No recreio, os meninos fugiram do lobo a gritar e a correr… foi engraçado. Os adultos também têm medo do lobo.
> Criança 2 - Um menino da sala dos bebés chorou, pois pensava que o logo era de verdade. Os bebés ainda não sabem que é tudo a fingir, a brincar.
> Criança 1 - É muito fixe ser lobo mau e ver todos a fugirem para todo o lado.
> Criança 4 - O lobo está sempre com vontade de comer, tem olhos grandes, orelhas grandes e boca grande cheia de dentes para te comer!
> Educadora - Nas histórias o lobo é uma personagem manhosa e anda sempre à caça de uma presa distraída. É um animal selvagem que geralmente vive em florestas.
> Criança 2 - Que nome esquisito… O que é uma presa?
> Educadora - É o animal que vai ser caçado pelo lobo… na história dos três porquinhos, os porquinhos eram as presas do lobo… certo?
> Criança 3 - Sim.!... mas conseguiram fugir e enganar o lobo.
> Educadora - Geralmente os lobos atacam em grupo, vivem em grupo. Um grupo de lobos chama-se alcateia. Sabiam?
> Criança 4 - Não… alteia … alcateia que nome esquisito
> Criança 1 - Na Madeira há lobos verdadeiros? Eu acho que não…
> Educadora – Na ilha da Madeira, nas montanhas, não existe lobos. Mas nas serras de Portugal Continental existem.

Algumas crianças ficaram interessadas em saber sobre a vida dos lobos, os lobos bebés, os que vivem no gelo, a relação das pessoas com os lobos, a necessidade de proteger os

lobos. O António construiu um lobo de pelugem branca e realizou pesquisa em casa e na escola sobre estes animais que vivem na neve. A Leninha quis construir um lobito bebé e saber como é que as mamãs lobo cuidam dos seus bebés. Durante mais uns dias reconstruiu-se, através de projetos individuais das crianças, a vida dos lobos cinzentos e dos lobos de pelugem branca, conforme a figura seguinte.

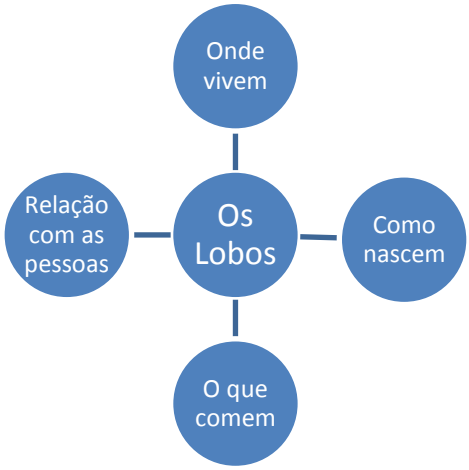


Figura 2 – Rede de conhecimentos a saber sobre os lobos

Comentários finais

Falar de expressão dramática, é convocar também a expressão plástica, expressão musical e a dança criativa. A integração curricular acontece na prática. Sendo assim, a Expressão Dramática é um espaço onde múltiplas linguagens, de forma intencional, confluem para a criação no contexto educacional (Melo, 2005).

A expressão dramática apresenta-se como uma atividade lúdica, própria e natural da criança. Surge espontaneamente e permite expressar sentimentos, dar ampla vazão à imaginação e criatividade, desenvolve o raciocínio prático, desempenhar no faz-de-conta diversos papéis sociais, usar o corpo nas mais diferentes qualidades de movimento. Como

espaço integrador de conhecimento deve libertar-se dos constrangimentos curriculares. Assim, os educadores desenvolvem uma pedagogia que vincula o conhecimento da escola com as diferentes relações de sujeito e ajudam a constituir as vidas quotidianas dos alunos, ou seja, uma pedagogia crítica onde as relações pedagógicas sejam vistas como relações estruturadas de poder, sempre contestadas e negociadas com as crianças (Giroux, 1999).

A intervenção do educador deve promover a emergência de situações de expressão e comunicação que integram, por exemplo, diferentes formas de fazer mímica e de dramatizar vivências e histórias e, ainda, possibilitar o desenvolvimento da imaginação e construção de diálogos e histórias apelando às potencialidades, vivências e experiências das crianças. É tudo uma questão de jogo e de expressão dramática! Fujam, vem aí o lobo mau!

Referências

Giroux, H. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto alegre: Artmed.

Landier, J. & Barret, G. (1999). *Expressão dramática e teatro*. Porto: Edições Asa.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambrige: Cambrige University Press.

ME (1997). Orientações curriculares para a educação pré-escolar Available from http://www.oei.es/inicial/curriculum/orientacoes_portugal.pdf

Melo, M. (2005). *E expressão dramática: à procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizontes.

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições Asa.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - drama e dança* (Vol. 2). Lisboa: Instituto Piaget.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

A FAMÍLIA E A ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Arthur Moreira da Silva Neto, Univ. Portucalense e IESF, amsneto1@gmail.com;
Cristina Costa Lobo, Univ. Portucalense, ccostalobo@gmail.com;
Olívia de Carvalho, Univ. Portucalense, ocarvalho@uportu.pt.

Resumo: A família e a escola desempenham um papel importantíssimo na construção da cidadania de crianças e jovens. Portanto, individualmente e em conjunto, ambas podem e devem possibilitar o desenvolvimento de competências necessárias a uma vida harmónica e equilibrada em sociedade. O exemplo dos mais velhos é fundamental para a assimilação e aprendizagem da vida democrática, com responsabilidade, autonomia e solidariedade. A educação para a carreira pode favorecer desde cedo o futuro adulto a ter uma vida profissional e produtiva mais satisfatória, realizando atividades para as quais esteja efetivamente vocacionado. O objetivo do presente artigo é refletir e repensar o papel da família e da escola na formação de sujeitos cidadãos. Infelizmente, os pais contemporâneos eximem-se da autoridade que lhes seria devida para educar seus filhos, optando por transferirem tal responsabilidade para a escola (Savater, 2008). Se outrora pensávamos apenas na necessidade de educar nossos filhos e alunos, hoje também já carecemos de uma educação parental (Gameiro, 2004; Delgado-Martins, 2011). Uma intervenção recomendada aos profissionais e familiares que atuam junto aos jovens deve considerar uma tríplice função: «… *mudança de atitude dos adultos face aos adolescentes*; *aposta no diálogo intergeracional; ajuda aos jovens na concretização dos seus projectos de vida*» (Matos & Sampaio, 2009, pp. 23-24). Sem alguns parâmetros, minimamente coerentes e sensatos, de vivência social e cívica de professores, pais, outros familiares e/ou pessoas próximas, dificilmente teremos no futuro uma sociedade verdadeiramente cidadã.
Palavras-chave: família, escola, cidadania.

Introdução

A influência da Família e da Escola na construção da Cidadania é inegável. Desde cedo, os seres humanos começam a perceber a dinâmica individual e social, onde há atitudes aceitáveis e outras nem tanto. Há perfis e posturas distintas. Direitos e deveres. Acertos e erros. Permitido e não permitido. Regras e princípios de bons costumes. Aos poucos, os miúdos começam a perceber as normas ou, muitas vezes, a falta delas. Quando chegam à escola já possuem noções da vida em grupo/sociedade, ainda que num nível microssocial.

É provável que nunca se tenha falado e ouvido tanto sobre Cidadania como nos dias contemporâneos. Trata-se de uma preocupação praticamente universal em prol de uma sociedade melhor.

O filósofo espanhol Fernando Savater (1997) questiona vários aspectos relacionados à Educação, em seu livro "O Valor de Educar". Indaga nele se a Educação consiste numa mera transmissão de conhecimentos ou se deve formar para a cidadania democrática.

Da mesma forma, vários são os estudos sobre as questões parentais. Talvez seja a época em que mais discutimos, sob diversos pontos de vista, os papéis de pais e mães na educação dos filhos. Gameiro (2004, p.44) acrescenta "muito se tem escrito sobre a função parental, como ser ou não ser bom pai e boa mãe; até já se fazem Educação Parental". Tal ênfase à educação dos pais parece ser em função do pouco tempo que os mesmos têm conseguido dedicar aos filhos e filhas na era contemporânea.

Outro contributo muito importante para a viabilidade de uma sociedade cidadã pode ser dado também pela Educação para a Carreira, uma vez que deve o "indivíduo ser responsabilizado e procurar desenvolver ao longo da vida competências sistémicas de planeamento e tomada de decisão que lhe permitam construir projetos vocacionais próprios", segundo Lobo & Ferreira (2012, p. 201). Se desde à infância, a criança começa a ser bem orientada no sentido de perceber as suas vocações e/ou aptidões, ao tornar-se adulto, provavelmente, será melhor profissional, atuando de maneira mais efetiva e satisfatória na sua vida laboral e produtiva e, por conseguinte, vivenciando mais plenamente a sua cidadania.

O objetivo do presente artigo é refletir e repensar o papel da família e da escola na construção da cidadania de crianças e adolescentes. Como pais, encarregados de educação e instituição escolar podem e devem trabalhar na formação de crianças e jovens conscientes dos seus direitos e deveres, que sejam capazes de lutar por um mundo melhor para si e para todos.

Família

Consideramos aqui como família toda a gama de constelações familiares, onde as crianças e jovens vivem, sob a responsabilidade de um ou mais adultos, sejam pai, mãe, avô,

avó, ou responsáveis sem laços consanguíneos. Os tempos são outros e nem sempre são os pais ou parentes biológicos a cuidarem dos miúdos.

Temos uma infinidade de organizações familiares hoje em dia e não poderíamos restringir-nos à configuração tradicional da família, como durante tanto tempo fizemos.

Há já muita gente que alega ou propaga o fim da família. Entretanto, como bem diz Maldonado (2006, p.70) "a família não acaba; ela se transforma". É verdade. A família contemporânea difere em muitos aspectos da noção que tínhamos anteriormente. Entretanto, a chamada célula-mater da sociedade permanece viva.

A família tem sido considerada fulcral na base que as crianças e jovens precisam ter para viverem em sociedade de maneira equilibrada e respeitosa. Dificilmente crianças que não vivenciam uma estabilidade psicossocial em casa (numa família consanguínea, afetiva ou ainda em uma casa de acolhimento) conseguirão conviver harmónica e adequadamente no meio externo. No entanto, se vivem bem em família é bem provável que viverão razoavelmente nos demais grupos sociais.

Marujo, Neto & Perloiro (2005, p.149) afirmam que "os pais continuam a ser, apesar de tudo, os primeiros e mais importantes professores das crianças". Ninguém conhece melhor as crianças que os seus pais e outros familiares. Há todo um conhecimento profundo que normalmente os familiares possuem e que muito ajuda na condução da educação dos miúdos e jovens.

Por mais que haja uma grande tentativa, cada vez mais visível, em transferir a educação dos filhos, que deve ser dada pela família, para a escola, o papel da família deve ser preservado e desempenhado em casa e em família. Como diz Donatelli (2006, p.10), "a família é a família, e não há nada fora dela que possa substituí-la ou assumir suas funções".

Não resta a menor dúvida que o papel da autoridade exercido pela família é fundamental para o crescimento de pessoas responsáveis e conscientes dos seus direitos e

deveres. Se não há limites em casa, muito mais difícil será a percepção e assimilação de regras externas, seja na escola ou em qualquer outro contexto.

A convivência familiar deve, ou pelo menos dever-se-ia, funcionar como o primeiro agente educativo de uma criança. Sendo um contexto minimamente estruturado, com limites claros, direitos e deveres bem estabelecidos, uma certa cordialidade, fraternidade e solidariedade entre seus membros, possibilitará um desenvolvimento mais equilibrado dos futuros adultos.

"É urgente olhar a criança como um ser de direitos e de responsabilidade, com o direito a ser amada, cuidada pela família ou sua substituta, pelos seus educadores e professores, estimulada pelo ambiente e pela comunidade que a rodeia, ressalta Olívia de Carvalho (2012, p. 228).

A avosidade também pode ser de grande valia para crianças e jovens aprenderem a respeitar e beneficiar-se da experiência e vivência dos mais velhos. As partilhas entre as diferentes gerações e o respeito entre elas são indispensáveis à formação para a cidadania (Azeredo, 2012; Silva Neto, 2012).

Adultos e crianças precisam estabelecer relações de respeito mútuo, reciprocidade, dialogicidade e negociação, para usufruírem uma cidadania familiar que, consequentemente, ampliar-se-á na Escola e noutros segmentos sociais.

Cidadania

Pensar em Cidadania é pensar no gozo de direitos e no desempenho de deveres. Numa família, seus membros possuem privilégios e obrigações. Na Escola, da mesma forma. Em todos os grupos e instituições os seus participantes usufruem determinadas prerrogativas, mas também cumprem suas respectivas tarefas, ou pelo menos deveriam.

Paulo Freire foi, sem dúvida, um dos maiores pensadores sobre Educação e Cidadania. Sua pedagogia é toda baseada na necessidade de preparar o ser humano para "ler e transformar o mundo". Segundo Freire (1993), em sua obra *Política e Educação*, cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e cidadania tem a ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão". Logo, a concepção freireana apresenta "a alfabetização como formação da cidadania" e como "formadora da cidadania". Freire acredita no ato de ler e aprender como condições necessárias à construção de uma autêntica cidadania, capaz de transformar o mundo.

Não podemos pensar em Cidadania dissociada de autonomia, democracia e participação, ou seja, só pode ser considerado cidadão ou cidadã o ser humano capaz de agir e/ou tomar suas decisões, de maneira consciente, responsável e respeitosa, visando o bem-estar próprio e social.

Delgado (2006, p. 14) relaciona a educação para a cidadania com a promoção simultânea das seguintes condições: "a liberdade e a responsabilidade; a igualdade e o respeito pela diferença: a solidariedade e a preservação da individualidade".

Por mais que a Escola pense, prepare-se e deseje formar cidadãs e cidadãos plenamente conscientes, sem o auxílio da Família, dificilmente o conseguirá. Já com a participação efetiva dos familiares, tal formação provavelmente será exequível.

Em relação à Educação para a Cidadania, há inúmeros trabalhos no terreno e artigos científicos feitos em Portugal. Podemos citar a Escola da Ponte no Vale das Aves e o Clube dos Avós (Escola Secundária de São João do Estoril) como exemplos de boas práticas na promoção da construção da cidadania. Das autoras portuguesas, podemos citar Carla Cibele Figueiredo (2005, p.32), que defende a educação para a cidadania como uma "intervenção social" e Ana Paula Gonçalves que sublinha a natureza circular do processo educativo no que

diz respeito à tomada de decisões no trabalho docente. "Professor e estudantes devem ensinar e aprender juntos" é o que afirma Gonçalves (2012, p. 186) sobre a necessária reciprocidade na situação escolar.

A Parceria Escola - Família

Se pai e mãe colocam os seus filhos em uma determinada Escola e têm confiança no trabalho que ela realiza, os seus filhos sentir-se-ão mais seguros e confiantes também.

Desde a escolha da Escola dos seus filhos até ao acompanhamento regular e frequente dispensado ao percurso escolar dos mesmos, tudo contribui para um melhor aproveitamento das crianças na escola.

Embora difícil e trabalhosa, a participação da Família na Escola deve ser encorajada, pois poderá beneficiar o processo de aprendizagem dos alunos e estimular a cidadania nas crianças desde a mais tenra idade. Não é simples nem fácil para a Escola administrar tal participação, mas vale a pena tentar. É importante que os limites da participação da família no âmbito escolar sejam bem explicitados, para evitar atitudes exacerbadas ou descabidas. A autoridade familiar não pode nem deve sobrepor-se à autoridade escolar. Cada segmento tem as suas competências e funções.

Podemos afirmar, sem medo de errar, que quanto melhor o entendimento entre Família e Escola, melhor será a cidadania das pessoas. É muito importante para as crianças perceberem que seus familiares acreditam na Escola e contribuem para que a sua prática seja frutífera e funcione.

Para os professores conscientes, e que acreditam na Educação, é gratificante e satisfatório perceber a disposição e empenho dos pais e/ou familiares, no sentido de acompanhar o crescimento/desenvolvimento de seus filhos na Escola.

Muitos teóricos da educação têm defendido um efetivo envolvimento da Família na Escola e de uma equilibrada e respeitosa parceria entre elas. Ainda que tal relacionamento seja complexo e delicado, como já referimos, deve ser encorajado em nome da cidadania.

Joyce Epstein (1987) enfatizou o que chama de *participação dos pais* e sistematizou sua tipologia de colaboração família/escola, através de seis tipos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Tipologia de Colaboração entre Família e Escola, segundo Epstein (1987)

Tipo de Colaboração Família - Escola	Definição
Ajuda da Escola às Famílias.	Assistência às Famílias para que cumpram as obrigações básicas (alimentação, saúde e vestuário).
Comunicação Escola-Famílias.	Comunicação sistematicamente da Escola à Família sobre o aproveitamento dos Alunos.
Ajuda da Família à Escola.	Participação da Família em actividades de voluntariado promovidas pela Escola.
Envolvimento da Família no Processo Educativo em Casa.	Apoio no estudo e na realização dos trabalhos escolares.
Participação na Tomada de Decisões e na Direção da Escola.	Atuação dos pais nos órgãos escolares.
Intercâmbio com a Comunidade.	Divisão de responsabilidades e recursos entre a Escola e Sectores Comunitários que lidam com Crianças e Adolescentes.

Adaptado pelos autores a partir de Marques (2000)

Para que os pais tenham condições morais, ou sejam revestidos de autoridade genuína, para solicitar o empenho e participação dos filhos nas tarefas da Escola, também devem manter uma boa e assídua relação com a instituição escolar. Delgado (2006, p.44) ressalta muito bem tal cuidado, quando escreve "não se devem esperar grandes resultados dos apelos que os pais fazem aos seus filhos para se integrarem nas actividades escolares se aqueles por sua vez ignorarem ou manifestarem desinteresse pelo que se passa na escola".

Várias escolas portuguesas têm conseguido estabelecer e experimentar boas práticas na relação Família-Escola, como ressaltam Ramiro Marques, Stoer, Cortesão, Pedro Silva e vários outros.

Nas nossas escolas presenciamos a desistência da família como recurso tradicional e privilegiado de socialização primária, estando esse papel destinado aos *media* e à escola. As sociedades edificadas sobre capacidades económicas cada vez mais competitivas, fazem por sua vez apelo ao individualismo, ao materialismo, à competição e ao consumismo destravado, legitimando desta forma o poder dos mais fortes sobre os mais fracos. São estas e outras transformações que fazem da cidadania uma tendência actual.

É também exactamente aqui que o sistema educativo é chamado a participar. A participar numa linha de parceria com outras instituições que urge recuperar. Estamos de acordo com Paixão (2000, p.11) "a educação para a cidadania constitui uma garantia da democracia e só pode realizar-se em contextos experienciais democráticos. Diz respeito a todas as instituições de socialização, de formação e de expressão da vida pública mas, naturalmente, cabe aos sistemas educativos desenvolverem, nas crianças e nos jovens, os saberes e as práticas duma cidadania activa".

A educação para a cidadania faz-se através dos currículos, mas faz-se sobretudo através do currículo oculto, de acordo com Gomes (1987), Sarmento (2006) e Morin (2000). Ela extravasa as quatro paredes da sala de aula e faz-se nos espaços de lazer, nas bibliotecas, nos refeitórios, nos recreios, etc. A educação familiar é uma das formas privilegiadas para ajudar a criança a criar hábitos de cidadania, sendo os espaços e as interacções familiares representantes de uma estrutura nuclear de cidadania.

De acordo com Morin (2000) e Formosinho e Fernandes (1987) espera-se que a família ajude a criança a desenvolver hábitos de solidariedade, de partilha, de justiça, de verdade, de respeito por si e pelos outros, de respeito pela diferença e pelo bem comum.

De acordo com Marques, Antunes, Nóvoa e Ribeiro (1999), a educação para a nova cidadania passa ainda por ensinar à criança a expor as suas ideias, a saber escutar os outros e a desenvolver condutas de tolerância, sem o qual, num futuro muito próximo, não saberão dizer não ao individualismo das sociedade sustentadas sobre sistemas económicos implacáveis, de dizer não ao consumismo desenfreado, de não serem capazes de escolher livremente e tornarem-se escravos de mensagens publicitárias, e de, à violência responderem ainda com mais violência.

Aos educadores por sua vez, pede-se disponibilidade para ouvir, que privilegiem metodologias que criem na criança o gosto por aprender a aprender, que são com certeza atributos importantes na sociedade de hoje. Aos educadores pede-se ainda, que procurem formas negociadas de resolução de conflitos, educando desta forma para práticas de não-violência. Para Oliveira-Martins (1992) é compreensível que educar para a cidadania e para os valores implica tomar decisões, fazer escolhas. De alguma forma como o relatório Delors (citado por Paixão, 2000, p.12) afirma: "a educação para a cidadania constitui um conjunto complexo que abarca, ao mesmo tempo, a adesão a valores, a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de práticas na vida pública. Não pode, pois, ser considerada como neutra do ponto de vista ideológico".

A educação para a nova cidadania deve fazer parte da vontade de todos, pois só desta forma o valor da pessoa humana e a sua dignidade constituirão os alicerces de uma cidadania democrática (Oliveira-Martins, 1992).

De acordo com Morin (2000) nas sociedades democráticas a educação para a cidadania compete também às famílias e deverá estar agregada a três extensões de aprendizagem: (1) comprometimento social e moral – aprender desde cedo a ter autoconfiança e comportamentos social e moralmente responsáveis, perante a autoridade e perante si próprios; (2) participação na comunidade – aprender como tornar-se útil na vida e nos problemas que

afectam as comunidades de pertença e através das quais também aprende e (3) literacia estratégia – aprender acerca das instituições, problemas e práticas da democracia e das formas de participar efectivamente na vida política a diferentes escalas o que envolve capacidades, valores e conhecimentos.

Família e Escola na Prevenção do Fracasso Escolar

O diálogo entre o mundo da escola e o mundo da família é fundamental para que haja verdadeiramente uma EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA! Trata-se do primeiro passo para se evitar o tão temido fracasso escolar, fruto de um desnível entre o valor dado ao saber escolar e aquele dado ao saber familiar.

A cultura imposta pela escola é considerada como melhor, quando não a única, em detrimento da cultura que possui a família dos alunos menos favorecidos. Ou seja, para a classe média ou alta, a escola não é tão frustrante, enquanto para os mais pobres ela está muitíssimo desfasada. Os currículos baseiam-se na cultura dominante, da classe média e dos professores, negligenciando-se a realidade dos mais sacrificados, económica e socialmente falando.

Não devemos pensar a parceria Escola/Família apenas no âmbito da gestão administrativa, mas também concebê-la e construí-la no que diz respeito à concepção de escola, da produção e/ou reformulação do projecto político-pedagógico. Os currículos possuem um papel fundamental. Os conhecimentos, as tradições, os valores, os desejos e as expectativas vindos das distintas realidades familiares, seja qual for o seu meio sociocultural, passam a fazer parte das referências consideradas por ocasião da escolha dos conteúdos escolares.

É totalmente injusto e inadmissível que algumas pessoas e/ou seus conhecimentos ou cultura sejam considerados *de segunda categoria* - como ocorre com frequência, em especial

quando são oriundos dos meios socioculturais menos favorecidos. Todas as pessoas e seus conhecimentos, independente da sua origem sociocultural, devem ser considerados, respeitados e valorizados. Os conhecimentos quotidianos, populares e/ou do senso-comum, devem ser tratados e abordados ao lado dos demais saberes - académicos, científicos, disciplinares – para que o saber escolar construído nas salas de aula seja mais significativo e libertador; possibilitando maior autonomia e participação de todos os atores envolvidos na Escola.

Somente professores inseguros ou pouco profissionais sentem-se ameaçados pela proximidade de pais à comunidade escolar. Uma parceria entre familiares e escola pode ser decisivo para a organização de estratégias conjuntas que pretendem maximizar os benefícios de um trabalho comunitário.

Marujo, Neto & Perloiro (2005, p. 149) dedicam a primeira parte do capítulo 3 do livro "A Família e o Sucesso Escolar" às relações positivas entre a família e a escola, onde sugerem entre tantas coisas a "regra dos três *Cês* (**C**onfiança, **C**ooperação e **C**omunicação) ".

Há quem afirme que o aumento da violência escolar é parcialmente devido a uma crise de autoridade familiar, onde os pais se demitem de impor limites aos filhos, transferindo a responsabilidade para os professores e escola.

A escola pode e deve ajudar os miúdos a viverem de maneira disciplinada e responsável. Entretanto, é de suma importância que os alunos já cheguem ao meio escolar minimamente conscientes de que os limites existem para todas as pessoas e que o direito de cada um acaba onde começa o do outro.

Infelizmente, o que percebemos nos dias atuais é bem diferente! Por falta de responsabilidade, de preparo ou ausência de modelos anteriores (quando eram crianças), ou ainda pela culpa que carregam em função do pouco contacto diário com os filhos, pais e mães deixam de estabelecer limites no contexto familiar. Cada um faz o que bem entende dentro de

casa, sem que haja uma responsabilização pelas ações praticadas. Ou seja, as crianças vivenciam uma perfeita anomia no âmbito familiar, sem regras, normas nem um mínimo de ordem. Claro que um miúdo não chega à autonomia de uma hora para outra, mas precisa desde cedo ter exemplos e modelos de como viver em grupo, para da anomia partir para a heteronomia e, finalmente, alcançar a tão desejada e importante autonomia.

Especialistas em todo o mundo procuram perceber como uma família desestruturada provoca situações de desequilíbrio e desajustes nas escolas. É óbvio que sempre ocorreram casos de violência escolar e problemas disciplinares de alunos. Entretanto, nunca tivemos conhecimento de tantos casos como nos dias de hoje. Também nunca houve tanta demissão dos pais, mães e/ou responsáveis pelos alunos, no sentido de deslocar para a escola a responsabilidade de estabelecer limites e normas de convivência e respeito mútuo.

Com o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, cada vez mais frequente, dificilmente os miúdos podem contar com a presença de suas mães em casa. Pai e mãe ausentes, os filhos e filhas ficam muitas vezes acompanhados somente pelo televisor. E sabemos que muitas programações são completamente inadequadas aos mais pequenos. Além do televisor, muitas crianças têm contacto, cada vez mais intenso, com os computadores ligados à internet, que também nem sempre são bons conselheiros.

Para Savater (2008) os pais continuam a "não querer assumir qualquer autoridade", preferindo que o pouco tempo que passam com os filhos "seja alegre" e sem conflitos e empurrando o papel de disciplinar quase exclusivamente para os professores. No entanto e quando os professores tentam ter esse papel disciplinador, "são os próprios pais e mães que não exerceram essa autoridade sobre os filhos que intentam exercê-la sobre os professores, confrontando-os".

De acordo com Morin (2000), a melhor metodologia de aprendizagem da cidadania faz uso da influência do contexto familiar e é: (1) activa – importância do aprender fazendo;

(2) interactiva – uso da discussão, da argumentação, do diálogo e do debate; (3) relevante – foco em questões reais de âmbito social; (4) crítica – encorajar o pensamento próprio; (5) cooperativa - trabalho de grupo e aprendizagem cooperativa e (6) participativa – dá voz a quem aprende.

Conclusão

Os primeiros passos para a cidadania são dados em família. Logo, pais, mães, avôs, avós e/ou responsáveis precisam dar bons exemplos de autonomia, democracia, participação, afeto e respeito às crianças que vivem sob sua responsabilidade. Uma família minimamente cidadã provavelmente formará seres cidadãos, conscientes de suas responsabilidades, direitos e deveres.

A escola pode e deve dar continuidade ao processo de construção da cidadania e, com a participação da família, contribuir para consolidar e robustecer a formação de pessoas autónomas, solidárias, íntegras e dispostas a lutarem por um mundo melhor.

A educação para a carreira, ao favorecer o conhecimento e encaminhamento dos mais jovens no que diz respeito às suas vocações, permitirá profissionais mais realizados e satisfeitos com a sua vida laboral e produtiva, facto que também concorrerá para a sua cidadania na idade adulta.

É importante que as várias oportunidades de aprendizagem de cidadania, potenciadas pela família, sejam explícitas e consistentes na mensagem que passam.

Somente por meio de um trabalho integrado, a nossa sociedade contribuirá efetivamente para a construção da cidadania dos mais jovens, em prol de uma sociedade mais justa, tolerante e solidária.

Referências

A. C. Madeira (Ed.) *Strategies and methodologies about autonomous learning at school*. Lagos: Centro de Formação Dr. Rui Grácio.

Azeredo, Zaida (2012). A interação geracional como uma estratégia de envelhecimento ativo. In. Cláudia Moura (Org.), Processos e Estratégias do Envelhecimento: Intervenção oara um Envelhecimento Ativo. Vila Nova de Gaia: Eu Edito, pp. 93-100.

Carvalho, Olívia de (2012). O Valor da Decisão Precoce: da Sinalização à Elegibilidade – Caminhos da Intervenção Precoce. In: Jader da Silva Alves & Arthur Moreira da Silva Neto (org.), *Decisão: Percursos e Contextos*. Vila Nova de Gaia: Eu Edito, pp. 227-235.

Delgado, Paulo (2006). *Os Direitos da Criança: da participação à responsabilidade*. Porto: Proedições.

Delgado-Martins (2011). *Casa de Pais…Escola de Filhos: Orientações práticas da psicologia para as dúvidas e atritos do dia a dia*. Lisboa: Livros Horizonte.

Donatelli, Dante (2006). *A Vida em Família: as novas formas de tirania*. São Paulo: ARX.

Epstein, Joyce L. (1987) *Toward a Theory of Family-School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement across the School Years*. Berlin, NY: Aldine DeGruyter.

Figueiredo, Carla Cibele (2005). Formação Cívica: E agora, um tempo para reflectir? In: Carolina Carvalho; Forbela de Sousa & Joaquim Pintassilgo (Org.), A educação para a cidadania: como dimensão transversal do currículo escolar. Porto: Porto Editora, pp. 23-36.

Formosinho, J. (1987). A Educação Informal da Família. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp.17-22). Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1987). A Influência dos Factores Sociais. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp.23-27). Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. & Fernandes, A. S. (1987). A Influência dos Factores Escolares. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp.29-34). Braga: Universidade do Minho.

Freire, Paulo (1993). Política e Educação: ensaios. São Paulo: Cortez.

Gameiro, José (2004). Nem contigo nem sem ti. Lisboa: Terramar.

Garcia, A. T., López, C. B., Navega, M. L., Arta, S. C., Chacón, I. M. G., Aguado, P. G., Landa, C. G., & Prieto, A. S. (1998). Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención. Madrid: Nancea Ediciones.

Gardner, Howard (1995). Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gomes, C. A. (1987). A interacção selectiva na escola de massas. Sociologia, Problemas e Práticas, 3, 35-49.

Gonçalves, Ana Paula (2012). A Tomada de Decisão e o Trabalho Docente. In: Jader da Silva Alves & Arthur Moreira da Silva Neto (org.), *Decisão: Percursos e Contextos*. Vila Nova de Gaia: Eu Edito, pp. 183-188.

Lobo, Cristina Costa & Ferreira, Ana Teresa (2012). Educação para a Carreira: Contributos para a Tomada de Decisão nas Transições Profissionais. In: Jader da Silva Alves & Arthur Moreira da Silva Neto (org.), *Decisão: Percursos e Contextos*. Vila Nova de Gaia: Eu Edito, pp. 201-206.

Maldonado, Maria Tereza (2006). *Cá entre Nós: na intimidade das famílias.* São Paulo: Integrare Editora.

Marques, C., Antunes, A. Nóvoa, P. & Ribeiro, I. S. (1999). Um programa de estratégias de aprendizagem: Sua avaliação e implicações educativas. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos (IV)*. Braga: APPORT.

Marques, Ramiro (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.

Marujo, Helena Águeda; Neto, Luís Miguel & Perloiro, Maria de Fátima (2005). *A Família e o Sucesso Escolar*. 4ª ed. Editorial Presença: Lisboa.

Matos, Margarida Gaspar & Sampaio, Daniel (2009). *Jovens com Saúde: Diálogo com uma Geração*. Alfragide: Texto.

Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. S. Paulo: Cortez Editora.

Moss, P. e Petrie, P. (2002), From Children's Services to Children's Spaces: Public policy, children and childhood. London: Routledge/Falmer.

Oliveira-Martins, G. (1992). Europa – Unidade e diversidade, educação e cidadania. *Colóquio: Educação e Sociedade*, 1:41-60.

Olivier, Lou (2008). *Distúrbios Familiares*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Paixao, M. L. (2000). *Educar para a Cidadania*. Lisboa. Lisboa Editora.

Polakow, V. (1993), *Lives on the Edge: Single motherss and their children in the other America*. Chicago: The University of Chicago press.

Sarmento, M. J. (2006). A Construção Social da Cidadania na Infância. *Conferência proferida no IV Congresso da Texto Editora*. Setembro de 2006.

Savater, Fernando (2008). El Valor de Educar. Barcelona: Ariel.

Silva Neto, Arthur Moreira (2012). Velhice em Casa ou na Instituição? Eis a questão. In: Jader da Silva Alves & Arthur Moreira da Silva Neto (org.), *Decisão: Percursos e Contextos*. Vila Nova de Gaia: Eu Edito, pp. 421-428.

Van Oudenhoven, N. e Rekha Wazir (2006). *Newly Emerging Needs of Children: An exploration*. Antuérpia, Bélgica: Garant

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA PRÁTICA EDUCATIVA DO PRÉ-ESCOLAR – UM ESTUDO ETNOGRÁFICO

Mafalda Correia Nogueira Fino Quintanilha, Universidade da Madeira,
mafaldafino1@sapo.pt

Resumo: O objetivo desta comunicação consiste em refletir sobre o impacto que a inteligência emocional dos educadores de infância exerce na relação pedagógica que os mesmos estabelecem com os seus grupos de crianças e, se as habilidades inerentes à inteligência emocional são promotoras de um clima emocional positivo na sala de atividades do pré-escolar gerador de mudanças e crescimento emocionais nas crianças. Nesta investigação foi utilizada uma metodologia qualitativa de cariz etnográfico. Ao fim de quatro meses de observação participante na sala de uma educadora, considerada excecional, tentou-se compreender a dinâmica das interações que a mesma estabelece com o seu grupo de crianças e a importância da inteligência emocional nessas interações.

Assim, procurou-se encontrar resposta a três questões: 1) De que forma a inteligência emocional contribui para gerar interações positivas entre a Educadora e as crianças da sua sala? 2) Em que medida a gestão positiva das emoções na prática educativa promove a autoconfiança e bem-estar das crianças? 3) De que modo a gestão positiva das emoções promove o desenvolvimento das competências sociais e relacionais das crianças?

Durante a estada no terreno predominou a recolha de dados através de observação participante.

A análise dos dados revelou uma grande influência da inteligência emocional desta educadora na promoção de um clima emocional positivo na sala de atividades, bem como, no desenvolvimento positivo das habilidades emocionais e competências relacionais das crianças

Palavras-chave: Inteligência emocional, educadores de infância, relação pedagógica, etnografia.

Introdução

A inteligência emocional

A autoria do construto de inteligência emocional é reclamado por John Mayer e Peter Salovey, professores das Universidades de New Hampshire e Yale, respectivamente, ao apresentarem uma comunicação, em 1990, no 98º Encontro Anual da Associação Americana de Psicologia, que se intitulava *Emotional signs and emotional intelligence*, e onde constava a definição: "Emotional intelligence is a type of social intelligence that involves the ability to monitor one's own and other's emotions, to discriminate among them, and to use the information to guide one's thinking and actions" (Mayer & Salovey, 1993).

Em 1997, Mayer e Salovey reconstroem o seu conceito inicial de inteligência emocional chegando à seguinte definição: "Emotional intelligence is the ability to perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional

knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth" (Mayer & Salovey, 1997).

Mayer e Salovey criaram um modelo de Inteligência Emocional que dividiram em quatro áreas de habilidades. A ordenação destes quatro ramos representa o grau em que a habilidade está integrada nos restantes subsistemas psicológicos do sujeito, ou seja, na sua personalidade (Mayer, 1998, 2001, citado por Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Dentro de cada ramo existe, também, uma progressão das habilidades das mais básicas até às mais sofisticadas. Segue-se uma descrição dos quatros ramos.

Ramo 1 – Percepção Emocional, que envolve a capacidade de identificar emoções nas expressões faciais e posturas corporais dos outros. Engloba toda a expressão e comunicação emocional não-verbal.

Ramo 2 – Utilização das Emoções, trata a capacidade de colocar as emoções ao serviço da razão de modo a facilitar o pensamento.

Ramo 3 – Compreensão das Emoções refere-se à capacidade de analisar as emoções, antever a sua progressão ao longo do tempo e compreender os resultados possíveis.

Ramo 4 – Gestão das Emoções é a capacidade de permanecer aberto aos sentimentos: quer sejam agradáveis, quer sejam desagradáveis. Capacidade de comprometer-se reflectidamente ou desligar-se de uma emoção dependendo da sua utilidade.

A inteligência emocional e a profissão docente

Ao longo dos tempos tem-se mantido a ideia de que a arte de ensinar depende da "vocação" como elemento central da profissão docente. O papel de um docente passa, no entanto, por prever, planear, organizar, programar e avaliar o seu trabalho e, também, por desenvolver, nos seus alunos, competências ligadas às emoções, cidadania e vida social.

Segundo Fernández-Berrocal e Pacheco (2009), uma das missões da escola do séc. XXI é a de educar emocionalmente as próximas gerações, tanto ou mais que as famílias. E acrescenta que, os professores e educadores são os principais líderes emocionais dos seus alunos, sendo que, a base para a promoção do equilíbrio emocional dentro dos seus grupos é a sua capacidade de reconhecer, compreender e gerir as emoções desses mesmos alunos. Também, De Davalillo (s. d.), se refere à inteligência emocional do professor como sendo uma importante variável para que a sala de aula se transforme num cenário emocionalmente saudável, onde se gerem correctamente as emoções e todos se podem expressar sem receios.

Martin e Boeck (1996) referem que para que os professores sejam capazes de gerir as situações problemáticas de forma construtiva, necessitam ser detentores de variadas qualidades emocionais como sendo: o respeito pelos seus alunos; uma auto-estima e segurança que garanta que as provocações dos alunos não são confundidas com ataques pessoais; empatia; controlo da própria indignação; uso adequado do seu poder no trato com os alunos. Os alunos passam grande parte da sua infância e adolescência na escola e os professores transformam-se na sua maior referência no que diz respeito a atitudes, comportamentos, emoções e sentimentos. Os docentes são, querendo ou não, agentes activos do desenvolvimento afectivo dos seus alunos e, por essa razão, deverão fazer uma utilização consciente das suas habilidades afectivas durante o seu trabalho.

Método

A metodologia qualitativa – etnografia

Neste estudo foi adoptada uma metodologia de cariz etnográfico.

Para Fino (2008), a adopção de uma metodologia etnográfica aquando de uma investigação que tenha por objectivo a descrição de uma cultura, é adequada: Quando se pretende estudar o comportamento das pessoas no seu contexto habitual; As fontes de recolha

de dados são, essencialmente, a observação e as conversas informais; A recolha de dados não obedece a um plano detalhado anterior ao seu início; As categorias não são pré-estabelecidas (a investigação não deixa de ser sistemática mas os dados são recolhidos em bruto); O estudo se restringe a um pequeno grupo de pessoas (ou uma única); A análise dos dados adopta uma forma descritiva e interpretativa.

Este estudo pretendeu, ser etnográfico uma vez que o seu objectivo central se prende com o desejo de compreender, também enquanto educadora, a mestria com que a educadora Teresa utilizava as suas competências pessoais e interpessoais no dia-a-dia da sua sala de actividades. Para isso, foi fundamental integrar-me nessa sala, tomar parte das suas rotinas e tornar-me uma "habitante" daquele contexto de modo a senti-lo e compreende-lo por dentro ainda que, salvaguardando alguma distância necessária para observá-lo como investigadora.

Outro motivo para ter escolhido a etnografia, prendeu-se com o facto de que, para os professores, o acto de ensino se tratar de uma "narrativa em acção" (Vasconcelos, 1997, p. 33, citando Ayers, 1992), um reconhecimento do ensino por rotinas, hábitos, ritmos, imagens, ciclos. Por esta razão, as investigações centradas no ensino têm que entrar nas mentes dos professores e penetrar alem dos elementos observáveis à superfície tornando as visões qualitativas do ensino como perspectivas do acto de ensinar e não como meros complementos de observáveis quantificáveis (Vasconcelos, 1997).

Questões de partida

Quadro 2_____

Questões de partida e respectivas subcategorias

De que forma a inteligência emocional contribui para gerar interacções positivas entre a Educadora e as crianças da sua sala?	*Em que medida a gestão positiva das emoções na prática educativa promove a auto-confiança e bem-estar das crianças?*	*De que modo a gestão positiva das emoções promove o desenvolvimento das competências sociais e relacionais das crianças?*
• Conflito • Cumprimento de regras • Correcção de dificuldade aprendizagem • Reacção perante o sucesso • Inter-ajuda	Atitudes adoptadas na promoção do bem-estar das crianças. • Respeito pelo ritmo individual. • Respeito pelas necessidades/ motivações das crianças. • Respeito pelas diferenças. Abordagem individual com cada criança. • Poder e capacidade de decisão à criança. • Colocando-se ao mesmo nível. • Estabelecendo contacto visual.	• Incentivo • Reforço Positivo

Participantes

O estudo realizou-se numa escola do 1º ciclo do ensino básico com pré-escolar pertencente à rede de escolas públicas do concelho do Funchal.

A educadora Teresa tem quarenta e sete anos de idade e há vinte e cinco anos que é educadora, tendo concluído a sua formação em educação de infância na antiga escola do Magistério Primário do Funchal com a classificação de dezassete valores. Alguns anos mais tarde frequentou os complementos de formação para educadores de infância detentores de um grau de bacharel concluindo, assim, a sua licenciatura. Ao longo do seu trabalho foi-se tornando visível a sua competência e dedicação que são hoje reconhecidas e valorizadas pelos seus pares. Por esta razão tem sido sistematicamente contactada pelos cursos de formação

inicial de educação de infância no sentido de receber alunos estagiários na sua sala de actividades.

O grupo de crianças da sala da Teresa é composto por vinte e sete meninos e meninas. Mais especificamente, onze meninas e dezasseis meninos. Socioeconomicamente falando, a maioria das crianças do grupo da Teresa pertence a famílias da classe média e média-alta.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados nesta investigação foram a observação directa e participante da investigadora, as gravações em vídeo, posteriormente transcritas, e o diário de bordo electrónico. O diário de bordo electrónico é uma ferramenta de software criada por Brazão (2008) que teve a gentileza de a facultar.

Os registos em formato vídeo foram realizados entre Fevereiro e Abril, duas vezes por semana, tendo havido um momento de ambientação dos sujeitos à máquina de filmar no final de Janeiro.

Resposta às questões levantadas

Quadro 3_____

Categorias de interacção da Teresa com as crianças

Competências Sociais e Relacionais	Interacções Positivas	Educadora - Crianças
	• Incentivo • Reforço Positivo	Perante: • Conflito • Regras • Dificuldades Aprendizagem • Sucesso • Inter-ajuda Respeito: • Ritmo • Necessidades • Diferenças Abordagem Individual: • Poder de decisão na criança • Colocar-se ao mesmo nível • Contacto visual
	Autoconfiança e bem-estar	das Crianças

A Teresa organiza, planifica e avalia o seu trabalho na sala de actividades de modo a desenvolver competências ligadas às emoções, cidadania e vida social nas suas crianças, tal como descrito por Rojas (1997), como sendo novas competências dos professores deste século.

Relativamente à primeira questão desta investigação vejamos alguns exemplos de como a Teresa utiliza as suas **competências emocionais para gerar interacções positivas com as suas crianças**. Começando pelo surgimento de conflitos.

A Teresa gere os **conflitos** à medida que os mesmos vão surgindo mas, também, trabalha as competências sociais das crianças de modo a criar uma consciência individual e colectiva do grupo no que diz respeito à não-violência, procurando, assim, evitar esses mesmos conflitos. Numa conversa no tapete com todo o grupo, a Teresa conversa com o Alexandre em conjunto com o restante grupo:

> *Teresa: Meninos, vamos ouvir o Alexandre! Alexandre, ouve o que a Teresinha tem para te dizer: já há uns dias que tu andas a resolver os problemas a bater nos meninos, não é? Achas que é assim que se resolve? Quando tu bates o que é que acontece? Acontece outro…*
> *Alexandre: Outro problema!*
> *Teresa: Outro problema! Então o Alexandre sabe. Como é que se resolvem os problemas?*
> *Alexandre: A falar!*
> *Teresa: E é assim que estás a fazer?*
> *Alexandre: Não.*
>
> (Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

A Teresa tem esta conversa com o Alexandre em frente ao grupo de modo a permitir que todos possam reflectir em conjunto com o Alexandre sobre a resolução de conflitos sem recurso à violência. O Alexandre tem oportunidade de se explicar. Não sendo criticado nem humilhado pela Teresa, é capaz de chegar sozinho à conclusão daquilo que é correcto, reflectindo um trabalho continuado no tempo, realizado pela Teresa sobre este tema. O Alexandre tem a possibilidade de ser ouvido pela Teresa e pelas outras crianças sobre a sua dificuldade em cumprir com regularidade com aquilo que já mostrou saber ser o correcto.

Uma vez surgidos os conflitos, a mestria da Teresa em resolvê-los é, também, espelho das suas competências emocionais e do modo como ela as transmite às crianças. A Teresa

consegue controlar as suas emoções (não grita com o Alexandre nem se zanga com ele) e as emoções das crianças moderando as emoções negativas e aumentando as positivas, sem reprimir ou exagerar as informações que transmite (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Vejamos um exemplo:

> *Um menino da outra sala desentendeu-se com o Filipe. O Filipe agrediu esse menino. O Alexandre agrediu o Filipe. A Teresa levou os dois a um canto para falar.*
> *Alexandre: Teresa eu cá não fiz nada. Ele foi o primeiro.*
> *Teresa (para o Alexandre): Não, não! Vamos conversar. Não foi assim. O Filipe estava a bater noutro menino. Porque é que tu bateste no Filipe? Não foi a ti que ele bateu, não era uma coisa contigo… não está certo pois não?*
> *Alexandre: Não.*
> *Teresa: Então conversa com o Filipe. Não podes fazer isso!*
> *Teresa (para o Filipe): Filipe diz à Teresinha… o que é que se passou com aquele menino?*
> *Alexandre (interrompendo): Ele queria jogar à bola e não pode.*
> *Teresa: Quem?*
> *Alexandre: O Filipe!*
> *Teresa: Mas o Filipe pode jogar. Porque é que o Filipe não pode jogar com vocês?*
> *Gonçalo (juntando-se à conversa): Porque ele não está no treino. Não pode entrar no treino.*
> *Teresa: Mas porque razão? Qual é a razão para o Filipe não poder estar no treino?*
> *Alexandre: Porque ele não tem treinos…*
> *Teresa: Ah já sei. Já percebi o que estás a dizer. Porque o Filipe não treina no Marítimo! Mas como o Filipe não treina no Marítimo é importante treinar aqui convosco para aprender, não achas?*
> *Alexandre: Mas aqui não tem ninguém para treinar.*
> *Teresa: Mas a Teresinha está aqui e pode ser o treinador, está bem?*
> *Alexandre: Está bem!*
> *Teresa: Pronto o Filipe vai jogar aqui. A Teresinha vai ser o treinador. Não gosto de ver o Filipe a bater aos amiguinhos.*
>
> (Notas de campo, 22 de Fevereiro de 2011)

Nesta situação a Teresa consegue contrariar a tentativa de discriminação que é levada a cabo pelo Alexandre e pelo Gonçalo em relação ao Filipe. Apesar disso, todas as crianças envolvidas têm oportunidade de expressar o seu ponto de vista sobre a situação. A Teresa acaba por conseguir transformar uma situação negativa numa interacção positiva de inter-ajuda em que as crianças mais experientes numa determinada área (futebol) colocam essa experiência ao serviço dos seus pares menos experientes.

Iremos, agora, analisar outro aspecto importante da interacção dentro de uma sala de actividades, **as regras**.

As regras fazem parte de uma existência pacífica e de uma convivência saudável dentro de uma sala de actividades. Fazem, ainda, parte do trabalho diário de disciplinar as crianças que é parte da função de uma educadora (Vasconcelos, 1997).

> *O Tiago André estava a trepar a estrutura do teatrinho.*
> *Teresa: O que é isso de andar assim a trepar os móveis? O que é que pode acontecer?*
> *Tiago André: Podemos cair…*
> *Teresa: Caímos, não é? E podem se magoar! E estragam os móveis! Vamos lá à casa de banho lavar as mãos para irmos almoçar.*
>
> (Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

No exemplo anterior podemos observar que a Teresa faz questão de explicar as regras às crianças de uma forma que sejam elas próprias a chegar à conclusão da razão da existência dessas mesmas regras. O Tiago André teve oportunidade de ser ele mesmo a referir o motivo de haver uma regra em relação a subir aos móveis. Quando a Teresa refere que não percebe o motivo de o Alberto estar a fazer barulho sem se dirigir a ele directamente, faz com que ele reflicta sobre a sua conduta e chegue sozinho à conclusão que a mesma é errada.

Um outro aspecto importante numa relação saudável entre educador - criança é a forma como este corrige as **dificuldades de aprendizagem** que eles apresentam.

A Teresa preocupa-se muito com as dificuldades de aprendizagem que algumas crianças revelam. A dimensão do grupo de crianças da sua sala de actividades torna muito exigente a tarefa de providenciar um acompanhamento mais individualizado dessas crianças.

> *Teresa: Agora diz uma coisa à Teresinha…vamos fazer uma coisa com as palavras. Vamos dizer o teu nome a bater as palminhas. Vamos! Olha Alberto vais bater o teu nome assim! A Teresinha vai dizer o meu. (a Teresa bate, com dois dedos na palma da mão, as sílabas do seu nome: Te-re-si-nha!) Agora diz o teu.*
> *O Alberto vai dizendo o nome todo e batendo com os dedos nas mãos sem qualquer ligação ou realce das sílabas.*
> *Teresa: Não! Olha para mim, vê! (a Teresa segura os dedos do Alberto e faz na mão dele) Jo-sé Al-ber-to! Agora diz Alberto só! Al-ber-to! Olha para mim! (a Teresa bate palmas enquanto pronuncia – Al-ber-to!) Agora faz!*
> *Alberto: Al-ber-to! (fez correctamente)*
> *Teresa: Agora diz Ferreira!*
> *Alberto: Fe-rrei-ra! (correcto, novamente!)*
> *Teresa: Agora diz José!*
> *Alberto: Jo-sé!*
> *Teresa: Agora diz o meu nome: Te-re-si-nha! Bate com a tua mão. Devagarinho para eu ouvir, tudo direitinho!*
> *Alberto: Te-re-si-nha!*

> *Teresa: Ah! Estás a ver como tu conseguiste?! (ele tem uma grande desconcentração, Mafalda, diz-me a Teresa. Chega lá mas demora, desvia, baralha, mistura coisas. Eu penso que o cérebro dele leva tempo a organizar e a processar.)*
>
> (Notas de campo, 29 de Março de 2011)

A empatia da Teresa, bem como o seu respeito pelas crianças faz com que a sua gestão de situações problemáticas, como estas de lidar com as dificuldades de aprendizagem, seja levada a cabo de uma forma construtiva e verdadeiramente produtiva para a criança na superação das suas dificuldades (Martin & Boeck, 1996). Deste modo, o Alberto constrói um amor-próprio saudável que lhe permite ultrapassar mais facilmente as suas dificuldades ao mesmo tempo que retira prazer da frequência da escola e da relação com a Teresa (Martin & Boeck, 1996).

A Teresa tem uma forma muito própria de valorizar as **conquistas (sucesso)** do seu grupo de crianças. Valorizando e respeitando as experiências das crianças a Teresa permite que as mesmas se prolonguem sem condenar ao fracasso iniciativas válidas que se perderiam no simples "muito bem!". Ao escrever nos desenhos das crianças o que estas têm a dizer sobre esses desenhos, ao incentivá-las a mostrá-los aos colegas e a expô-los nos placares e paredes, a Teresa está, realmente, a valorizar as experiências das crianças. O mesmo acontece com a gestão positiva das emoções por parte das crianças que são sempre realçadas e valorizadas pela Teresa. Vejamos um acontecimento marcante:

> *Teresa: Agora vamos mostrar à Educadora Mafalda os trabalhos que andamos a fazer. Os meninos estão a construir os seus palhaços. Eles querem todos fazer ao mesmo tempo mas este trabalho requer a nossa atenção por causa dos materiais. (mostrou os prontos elogiando muito as crianças: "estão todos bonitos, cada um tem as suas ideias!"; "os meninos é que fizeram as bocas, Mafalda e recortaram os cabelos! Que lindos! Todos diferentes mostrando a imaginação dos meninos! Depois vamos utilizá-los para enfeitar a nossa sala.*
>
> (Notas de campo, 22 de Fevereiro de 2011)

A Teresa é uma grande adepta e promotora da **inter-ajuda** como competência essencial a ser adquirida pelas crianças. Sempre que se mostra oportuno, a Teresa estimula as crianças mais velhas a colaborarem com as mais novas, ou as que têm mais competência numa determinada área a partilharem o seu saber com os colegas. O caminho para a inter-ajuda faz-

se por uma estrada de empatia, capacidade de se colocar no lugar do outro e de relações sociais.

> *Alexandre: Ele queria jogar à bola e não pode.*
> *Teresa: Quem?*
> *Alexandre: O Filipe!*
> *Teresa: Mas o Filipe pode jogar. Porque é que o Filipe não pode jogar com vocês?*
> *Gonçalo (juntando-se à conversa): Porque ele não está no treino. Não pode entrar no treino.*
> *Teresa: Mas porque razão? Qual é a razão para o Filipe não poder estar no treino?*
> *Alexandre: Porque ele não tem treinos…*
> *Teresa: Ah, já sei. Já percebi o que estás a dizer. Porque o Filipe não treina no Marítimo! Mas como o Filipe não treina no Marítimo é importante treinar aqui convosco para aprender, não achas?*
>
> (Notas de campo, 22 de Fevereiro de 2011)

Nesta situação, a Teresa consegue que as crianças com mais experiência numa determinada área (futebol) reflictam e se apercebam que devem partilhar essa experiência e colocar o seu saber à disposição do colega que não tem oportunidade de usufruir dessa experiência fora da escola. Sempre ouvindo o que as crianças têm para dizer e dando a todos oportunidade de se expressar, sem julgamentos e fazendo com que as crianças que têm mais experiência se sintam importantes ao partilhá-la com os colegas.

No contexto anterior, é a Teresa que estimula as crianças para que colaborem com os colegas com mais dificuldade. A abordagem às situações permite um clima de inter-ajuda no grupo sem humilhar as crianças que são ajudadas.

No que diz respeito à **gestão positiva das emoções de modo a promover o bem-estar das crianças**, a actuação da Teresa foi dividida em: atitudes adoptadas e abordagem individual. Nas atitudes adoptadas surgiram três subcategorias todas directamente ligadas ao imenso respeito que a Teresa demonstra pelo seu grupo de crianças e por cada uma delas enquanto indivíduo de pleno direito. São elas o respeito pelo ritmo individual; o respeito pelas necessidades e motivações das crianças e o respeito pelas diferenças. Vejamos:

> *Algumas crianças estão a dramatizar a história "João e a Floresta de Betão" dinamizada pelas estagiárias. A Mariana está a representar a mãe do João.*
> *Teresa: Mariana diz o que estás a pensar. Conversa como na história! Diz o que estás a pensar fazer, conversa com ele. Chama-o e conversa com ele!*
> *A Mariana não parece estar à vontade.*
> *Teresa: Não queres fazer, Mariana? Não estás com vontade? Tu é que disseste que querias fazer, amor! Queres fazer depois, é? Olhem, a Mariana não lhes está a apetecer muito. Vem cá minha*

linda! Pronto! A Mariana vai ficar aqui a ver e depois faz. Queres ser a mãe, Joana? Pronto. A mãe vai conversar com o seu filho à vontade, como na história. Vai lá, mãe! Mariana, queres ficar aqui, amor? Tem um espacinho ali, minha linda!

(Notas de campo, 29 de Março de 2011)

A preocupação da Teresa pelos **interesses das crianças** da sua sala de actividades é mais um exemplo da relação de respeito mútuo que ela estabelece com cada criança. Também neste tema ela revela uma grande capacidade de se colocar no lugar das crianças e uma visível capacidade de estabelecer empatia com cada uma delas. Vejamos um exemplo de uma conversa que a Teresa tem com as estagiárias que acolheu na sua sala sobre as actividades a realizar com o grupo.

A Rosalina sugere que, uma vez que, os trabalhos do desenho emoldurado estão a sair tão bem todos deviam fazer um (são opcionais).
Teresa: Era isso que eu estava a dizer. Se calhar todos levarem um.
Teresa (dirige-se às estagiárias): Estávamos a pensar, se calhar, todos fazerem também o desenho. Eles podem depois fazer. É que eles estão a gostar muito. Tem manipulação de materiais que eles gostam, está a ver? Novidades… Mas pronto, depois vocês vão vendo e vão percebendo o que é que eles gostam. Eles gostam muito de materiais diferentes, manipular. E depois também dá azo à imaginação. Eles gostam também porque conseguem criar. Cada quadro tem uma maneira diferente. Eles gostam muito destas coisas assim.

(Notas de campo, 15 de Março de 2011)

Na sua relação com as crianças, a Teresa reconhece e aceita que cada criança é um individuo único e distinto dos demais. Através desse **reconhecimento e respeito pela diferença** a Teresa trata todas as crianças com igualdade mas tendo o cuidado de lidar com elas tendo em conta as suas especificidades, história de vida e personalidade. Esta relação é cultivada no dia-a-dia pela Teresa, uma vez que envolve um profundo conhecimento e respeito por cada criança individualmente. No excerto seguinte a Teresa, em conversa comigo refere-se às características individuais da Raquel e demonstra que as respeita e reconhece.

Teresa: Ai que lindo está o palhaço da Raquel, Mafalda! (falando só para mim) Está todo torto. Mas sabe, que com a Raquel, se dissermos que fica melhor mais para a direita ela põe mais para a esquerda. É a personalidade dela e temos que respeitar.

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

Passemos, agora, a analisar de que forma a Teresa **aborda individualmente as suas crianças.**

Uma das estratégias da Teresa na abordagem individual com os meninos e meninas da sua sala passa por dar **poder** às crianças para exercerem a sua capacidade **de decisão.** Seguem-se os exemplos mais representativos desta distribuição democrática do poder dentro da sala de actividades.

O Martim chamou um nome a um colega.
Teresa: Se o Martim chamou um nome feio a um menino e sabe que fez asneira, o que é que o Martim deve fazer a esse menino?
Martim: Pedir desculpa!
Teresa: Já sabes o que tens que fazer!
O Martim pediu desculpa ao amigo.

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

Este tipo de abordagem por parte da Teresa, faz com que as crianças sintam que têm liberdade de escolha. De acordo com Vasconcelos (1997), o facto de a Teresa perguntar "O que achas disso?" ou "O que é que vocês vão fazer?" ajuda as crianças a sentir que dominam a situação e evita que elas se sintam forçadas ou impotentes perante as situações. Nos momentos em que a Teresa se dirige a todo o grupo em vez de a uma só criança transforma uma situação de desigualdade de poder numa outra, mais equilibrada, em que o assunto passa a ser do grupo com várias crianças a negociar (Vasconcelos, 1997).

Nas suas interacções individualizadas com as crianças do seu grupo, a Teresa insiste muito no **contacto visual**. Deste modo, a Teresa demonstra compreender a importância e peso que a comunicação não-verbal representa na comunicação emocional. Olhar o outro nos olhos permite identificar, de forma mais eficaz, o seu estado de espírito e utilizar o tom adequado a cada situação (Martin & Boeck, 1996).

Alexandre: Mas tentar controlar não é resolver os problemas, é ficar irritado.
Teresa: Não, olha para mim, controlar é não deixar a zanga vencer, está bem?

(Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

Outro elemento fundamental da abordagem individual das crianças, por parte da Teresa, é o cuidado que ela tem de se **colocar ao mesmo nível que as crianças** quando conversa com elas. Esta atitude por parte da Teresa revela, uma vez mais, o respeito existente na sua relação

com as crianças uma vez que, permite que as crianças não se sintam inferiores ou intimidadas. Deste modo a Teresa ganha a sua confiança e respeito sem as humilhar ou amedrontar.

E, por fim, vamos tentar lançar uma luz na última questão deste estudo e tentar perceber **de que forma a gestão das emoções**, feita pela Teresa na sala de actividades, **é promotora de competências sociais e relacionais nas crianças** do seu grupo.

As atitudes e comportamentos da Teresa são sempre direccionados tendo em vista a promoção e desenvolvimento das competências relacionais do seu grupo de crianças. Nas suas interacções com as crianças a Teresa consegue, através de **incentivo** e **reforço positivo** tornar as crianças espelhos do seu próprio comportamento. Pela força do exemplo, a Teresa torna-se um modelo social e emocional para o seu grupo. Os seguintes excertos de interacção da Teresa com as crianças são demonstrativos da sua utilização do incentivo e reforço positivo enquanto andaimes na construção de um modelo emocional e social.

> *Teresa (com uma cara muito séria e aborrecida): Hoje eu soube que há um menino que anda a dizer nomes feios a uma menina e depois diz à menina: se tu disseres à Teresinha eu magoo, eu bato. Isto faz-se?*
> *Grupo: Não!*
> *Teresa:*
> *Não podem fazer isso! Se me dizem nomes feios é normal, não é?, que venham dizer à Teresinha. Os meninos ou meninas devem dizer: olha Teresinha aquele menino disse nomes feios! Que é para a Teresinha poder conversar com esse menino. Eu não quero ouvir mais esses nomes. Houve um menino que teve essa ideia de chamar esses nomes aos colegas e agora já são mais meninos a fazer isso. Estão a fazer igual, mas é um disparate! Estão a fazer uma asneira.*
>
> (Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

Para além do incentivo no sentido de resolver as situações menos boas pelo diálogo, a Teresa incentiva as crianças a recorrerem a ela, enquanto líder do grupo de modo a que ela possa assisti-las nas situações que não conseguem resolver de forma autónoma.

> *Teresa: Vamos pensar uma coisa, Martim, se o Miguel te chamar menina o que é que tu sentes?*
> *Martim: Sinto-me triste.*
> *Teresa: Achas que te vais sentir triste? Já te chamaram alguma vez menina?*
> *Martim: Não.*
> *Teresa: Mas o Miguel no outro dia foi muito forte. Um dia ele ficou triste mas no outro dia ele foi muito forte e não ligou, não foi? A Teresinha disse: não ligues que eles só te querem ver aborrecido. Se tu não ligares eles não vão dizer mais. E foi, não foi Miguel? Mas outras vezes os meninos ficam tristes.*
>
> (Notas de campo, 25 de Fevereiro de 2011)

Discussão

A Teresa revela uma consciência de que as emoções se integram na nossa representação do mundo e influenciam as nossas decisões; age, dentro da sala de atividades, como um líder emocional das suas crianças utilizando as suas capacidades de reconhecimento, compreensão e gestão emocional; transforma a sua sala num ambiente onde se gerem positivamente as emoções e, consequentemente, se gera um clima emocionalmente saudável.

Caraterísticas e competências emocionais que fazem da Teresa uma educadora de excelência: Gere os conflitos e procura evitá-los através do estímulo das competências sociais; Explica a importância das regras e negoceia-as com o grupo; Acompanha de forma personalizada as dificuldades de aprendizagem; Valoriza as conquistas e sucessos das crianças; Promove a inter-ajuda dentro do grupo; Respeita o ritmo individual das crianças; Esforça-se para ir ao encontro dos interesses de todas as crianças do grupo; Reconhece, aceita e respeita as diferenças entre as crianças; Entrega, às crianças, o poder para exercerem a sua capacidade de decisão; Promove o contato visual na comunicação; Coloca-se no mesmo nível espacial que as crianças, para conversar com elas; Valoriza o incentivo e o reforço positivo nas interações com o grupo.

A Teresa olha as crianças como seres inseridos num contexto que ela tenta conhecer e compreender mas, ao mesmo tempo, o seu respeito pelas diferenças torna-a capaz de as ver como seres únicos ajudando-as a compreender que todos podemos transcender o nosso contexto qualquer que ele seja.

Termino revisitando a voz da Teresa, uma educadora emocional exemplar.

> *Teresa: Não acho bem a uniformização. As crianças vão perdendo a capacidade de imaginar e criar. Deixam de ser capazes de mostrar a sua personalidade e os seus interesses e de encontrar a sua própria voz no mundo. Acho muito mau isso estar a acontecer.*
>
> (Notas de campo, 10 de Março de 2011)

Referências

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação.* Porto: Porto Editora.

Brazão, J. P. G. (2007). O Diário do Diário Etnográfico Electrónico. Incluído em Sousa, J. & Fino, C. (orgs.): *A Escola sob Suspeita* (pp. 289-307). Porto: Asa Editores.

De Davalillo, L. (s. d.). Dirigir y Educar com Inteligencia Emocional. *Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión.* Recuperado em 5 de Fevereiro de 2011 de http://www.profes.net/rep_documentos/Noticias/IntelEmoc.pdf.

Erickson, F. (1982). Audiovisual Record as a Primary Data Source. *Sociological Methods & Research, 11* (2), 213-232.

Extremera, N. e Fernández-Berrocal, P. (2005). La Inteligencia Emocional y la Educación de las Emociones desde el Modelo de Mayer e Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación de Professorado, 19* (3), 63-93.

Extremera, N. e Fernández-Berrocal, P. (2009). La Importancia de Desarrollar la Inteligencia Emocional en el Professorado. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).*

Fernández-Berrocal, P. e Pacheco, N. E. (2009). La Inteligencia Emocional como una Habilidad Esencial en la Escuela. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).*

Fino, C. N. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. Recuperado em 26 de Julho de 2011 de http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf.

Franco, M. G. S. E. C. (2003). *A gestão das emoções na sala de aula: Projecto de modificação das atitudes de um grupo de docentes do 1º ciclo do ensino básico*. FCT. Calouste Gulbenkian.

LeCompte, M. D. e Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research.* San Diego, USA: Academic Press

Martin, D. e Boeck, K. (1997). *QE – O que é a Inteligência Emocional.* Lisboa: Editora Pergaminho.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*, 433-442.

Mayer, J. D., Salovey, P. e Caruso, D. R. (2000). Models of Emotional Intelligence. Incluído em Sternberg, R. (Ed.) *Handbook of Intelligence*, pp. 396-420. Cambridge: Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P. e Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry, 15* (3), 197-215.

Rêgo, C. C. A. B. e Rocha, N. M. F. (2009). Avaliando a Educação Emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. *Aval. Pol. Públ. Educ,. 17* (62), 135-152. Rio de Janeiro.

Riesco, O. S. (2001). Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional. *Psicologia Educativa, 7* (1), 5-27.

Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana.* Porto: Porto Editora.

A INTERLIGAÇÃO DE MODELOS PEDAGÓGICOS: *GENTLE TEACHING E O* MODELO ECOLÓGICO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Miguel Mata Pereira, Associação QE, miguelmata@quintaessencia.pt

Resumo: A implementação do modelo ecológico do desenvolvimento humano (Brofenbrenner, 1979) permite enquadrar os alunos da Associação QE numa perspetiva bio-psico-social, de acordo com a qual os contextos de interação social e de criação de redes de suporte social assumem um papel determinante. O *Gentle Teaching* (McGee, Menolascino, Dobbs, & Menousek, 1987), enquanto modelo relacional, promove a intersubjetividade, indo ao encontro das necessidades básicas de segurança, afeto e confiança em si e nos outros. Como modelo de intervenção, baseia-se na criação de relações de vinculação individualizadas, protótipo de novas relações sanígenas, securizantes e estruturantes. É a partir destas novas relações totipotenciais que é possível devolver, na forma reabilitada, a perspetiva da socialização através dos diversos contextos de vida de cada aluno e suas respetivas aprendizagens. Na Associação QE, a individualização dos projetos pedagógicos é imbuída de uma matriz social permanente, quer se trate do grupo de pares, quer se trate das relações entre alunos e educadores ou entre alunos e suas famílias. O processo pedagógico assim constituído pretende promover, em comunidade de aprendentes, a máxima autonomia para cada aluno, independentemente das suas necessidades educativas e do seu nível de apoio. A intervenção pedagógica assume assim um carácter psico-educativo, implicando não só os alunos no seu próprio desenvolvimento como também os outros que consigo interagem nos diferentes contextos.

Introdução

Nesta comunicação pretende-se apresentar a forma como dois modelos de intervenção – o *Gentle Teaching* (McGee, Menolascino, Dobbs, & Menousek, 1987) e o modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano (Brofenbrenner, 1979) – são implementados em interligação na Associação QE, potenciando a autonomia, o bem-estar e o desenvolvimento de jovens e adultos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID). Trata-se portanto de um relato de práticas e não de uma investigação, com o objetivo de refletir o trabalho de intervenção psico-educativo desenvolvido por uma equipa técnico-pedagógica multidisciplinar, a partir da sustentação teórico-prática sugerida pelos modelos supracitados, adequando e adaptando os seus princípios orientadores ao contexto real de intervenção.

A Associação QE

A Associação QE, Uma Nova Linguagem para a Incapacidade, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) cuja missão é maximizar a autonomia e a integração social plena de pessoas com DID, maiores que 16 anos de idade. A Associação QE procura conjugar as potencialidades de um modelo de socialização, no qual se destaca o contributo fundamental das famílias e das redes sociais de suporte, com a necessidade de estabelecimento de relações individualizadas e significativas, promotoras de desenvolvimento humano.

A Associação QE é constituída por três polos fundamentais: um polo pedagógico, com equiparação a valência de Centro de Atividades Ocupacionais Socialmente Úteis (CAO), um polo residencial, com equiparação a valência de Lar Residencial, e um polo científico, que congrega todas as parcerias científico-tecnológicas da Associação QE e os projetos daí decorrentes.

A equipa técnico-pedagógica da Associação QE é pluridisciplinar, permitindo que a intervenção psico-educativa realizada possa ter como base diferentes perspetivas sobre a realidade e as formas de intervir, tendo em linha de conta o desiderato último da dignidade da pessoa, e consequentemente a sua autonomia, bem-estar e autoestima.

O Gentle Teaching

O *Gentle Teaching* é baseado na psicopedagogia da interdependência humana, isto é, no estabelecimento de relações significativas, individualizadas, entre as pessoas e os seus educadores, modelo de intervenção relacional que promove o desenvolvimento de novas relações.

Este modelo de intervenção assenta em quatro pilares: segurança, afeto, ser capaz de ser afetuoso e compromisso ou vinculação.

Segurança significa essencialmente que o outro se possa sentir confortável, seguro e tranquilo na presença do educador. Neste sentido, a assunção de limites, traçados em relação e de forma cuidadosa, constitui-se como um eixo central da intervenção. A pessoa que se sente segura, está menos preocupada com as exigências que lhe possam fazer, com os erros que possam surgir, com o desconforto e com o medo. Este sentimento de segurança potencia o desenvolvimento da identidade própria e da autoestima.

Afeto significa que a presença do educador é acolhedora, contentora, preocupada. Significa que alguém vai cuidar da pessoa, que vai acreditar nela, que a vai olhar com carinho e com estima. O educador deverá ser capaz de olhar e escutar a pessoa na sua unicidade, ir para além das suas características visíveis, dos seus comportamentos, das suas dificuldades.

Ser capaz de ser afetuoso significa querer dar aos outros afeto, presença, conforto, manifestar os seus sentimentos sem ter medo de ser julgado por isso, sem temer represálias ou incompreensão.

Compromisso/vinculação significa disponibilidade para estar com os outros, com o grupo, em atividade, em aprendizagem. Significa ser ativo, participativo e com vontade de estar integrado. É ser e fazer parte da comunidade.

Na intervenção psico-educativa, estes quatro pilares são praticados, numa primeira fase, no âmbito do estabelecimento de relações individualizadas entre a pessoa com DID e o educador. As técnicas de intervenção, enquanto ferramentas e metodologias especificamente associadas à formação de cada um dos educadores, servem inicialmente apenas como contexto, isto é, como o espaço-tempo onde a relação é investida e desenvolvida. O aspeto fundamental é relacional, não técnico. São as relações autênticas que promovem o desejo de aprender, de estar na presença dos outros, de querer estar integrado.

Portanto, na fase inicial do estabelecimento relacional, o mais importante é a *presença* do educador. Estar disponível para a relação. Não de modo psicoterapêutico, mas de modo

educativo. A presença do educador deverá assim ser securizante e afetuosa, promovendo o desejo de ser afetuoso e de estabelecer compromissos. Essa presença é sinal de aceitação e de compreensão. As questões técnicas intervêm aqui para dosear o efeito da presença do educador. Estar disponível não significa estar permanentemente em relação. É uma predisposição, mais do que constatação. Para algumas pessoas, a presença do educador, se não for bem gerida, pode resultar em sentimentos de stresse, de invasão do espaço vital, de desconforto.

Também o *contacto ocular* surge como estratégia importante para o estabelecimento de relações securizantes e afetivas. Depois de tolerar e desejar a presença do educador e o sentimento de pertença e segurança que essa presença veicula, o estabelecimento de contacto ocular direto pode ser muito significativo da qualidade da relação. Esse olhar deverá ser um *olhar integral*, afetuoso, compreensivo e autêntico. Olhamo-nos porque nos queremos conhecer melhor. Procurar o olhar do outro, manter esse contacto, é reconhecer o outro como pessoa, parceiro da interação.

Outra das estratégias utilizadas no estabelecimento das relações significativas é o *toque*, o *contacto físico*. Esta aproximação, que começa com a presença do educador perante a pessoa com DID, deverá depois ser reforçada com a aproximação física, através das mãos, dando sinais da segurança e do afeto que se vivem na relação. Também aqui é importante estar consciente dos efeitos deste contacto físico, para que não se torne invasivo, depreciado e desrespeitoso da vontade do outro. O contacto físico promovido pelo educador pode também funcionar como modelo ou modelagem para as outras relações, adequando a forma como as pessoas interagem entre si.

Finalmente, a *comunicação verbal*. Não necessariamente linguagem, mas a produção de sons, com ou sem sentido, que possam mostrar ao outro como a sua presença é importante e afetuosa para o educador. Esta comunicação deverá ser permanente, estruturante, edificante.

Dizer ao outro o que sentimos na presença dele, o que gostaríamos de fazer – permitindo-lhe antecipar o que se seguirá – e dando-lhe oportunidade de construir escolhas, alternativas, de co-construir a relação.

Esta forma de atuar na intervenção leva a que algumas vezes o modelo relacional do *Gentle Teaching* possa ser mal interpretado e confundido com uma postura pouco atuante por parte dos educadores, muito permissiva e até desajustada do ponto de vista técnico. O *Gentle Teaching* *não é* um modelo de modificação comportamental. Pelo contrário, este modelo reconhece o sofrimento, a solidão, a impossibilidade para poder fazer escolhas e a opressão das pessoas com DID. A sua matriz é relacional, não comportamental. É assim um modelo de intervenção que só é possível de ser implementado na prática com disciplina – não é disciplinador. Os limites da relação são construídos na própria relação – não são impostos.

Deste modo, muito para além das mudanças comportamentais – que acabam por acontecer em virtude das novas relações estabelecidas – o foco da intervenção é a aceitação integral do outro, o respeito pelas suas qualidades e dificuldades, o desejo de integração e participação ativas quer nas suas próprias vidas, escolhendo e decidindo por si, quer na vida comunitária, na presença dos outros.

O modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano

O modelo ecológico do desenvolvimento humano, ou modelo de desenvolvimento bio-psico-social, insere-se num paradigma contextualista ou de contexto relativamente às teorias da psicologia e do desenvolvimento humano (Kuhn, 1962; Kuczynski & Daly, 2003). É um paradigma dialético, no qual o conhecimento é entendido como uma construção social, dependendo das mundivisões de cada indivíduo, da cultura, da história e do poder. No modelo ecológico do desenvolvimento humano, os indivíduos não podem ser separados dos seus contextos, quer no âmbito dos estudos desenvolvidos, quer no âmbito da sua ontologia. Sendo

uma abordagem dialética, as relações de causa-efeito dificilmente podem ser avançadas, uma vez que todas as variáveis de uma determinada situação (o indivíduo e os seus múltiplos contextos) se influenciam mutuamente. Este modelo estabelece-se assim como uma teoria geral relativa à forma como o desenvolvimento emerge da inter-relação entre o indivíduo e os contextos aos quais pertence e pelos quais é direta ou indiretamente afetado.

No âmbito desta teoria, as interações entre indivíduos e entre os indivíduos e os seus contextos são o principal motor do desenvolvimento. Para se poder estudar a complexidade desta teoria, Brofenbrenner (1995) propõe o modelo PPCT do desenvolvimento. Esse modelo considera que o desenvolvimento humano deverá ser considerado em virtude das inter-relações entre quatro conceitos-chave: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo.

Processo respeita o conjunto de interações entre um indivíduo ativo em evolução e as pessoas, os objetos e os símbolos do seu ambiente mais próximo. Estas interações respeitam as características individuais e as características dos contextos.

Pessoa respeita a importância dos fatores biológicos e genéticos no desenvolvimento, bem como as características pessoais que qualquer indivíduo transporta consigo para as interações com os outros e com o meio. Habitualmente essas características compreendem três tipos: 1) *características de estímulo pessoal ou de demanda*, responsáveis pela formação das expectativas durante as interações; 2) *características de recurso*, não imediatamente percetíveis e relacionadas com os recursos cognitivos e emocionais, competências e capacidades; 3) *características de força*, relacionadas com fatores como o temperamento, crenças, a motivação, a resiliência ou a persistência.

Contexto respeita o ambiente ou contextos que direta ou indiretamente influenciam o indivíduo. São habitualmente considerados quatro sistemas inter-relacionados: 1) o *microssistema*, no qual o indivíduo em desenvolvimento interage maioritariamente (casa, escola, trabalho); o *mesossistema* refere-se à inter-relação entre os vários microssistemas nos

quais o indivíduo interage e desenvolve as suas atividades; 3) o *exossistema* refere-se aos contextos que influenciam indiretamente os indivíduos; 4) o *macrossistema*, encarado numa como uma conceção ampla de cultura e fenómenos sócio-históricos.

Tempo, subdividido em *microtempo* (o tempo em constante desenvolvimento) e o *macrotempo* ou *cronossistema* que respeita o facto dos processos de desenvolvimento variarem de acordo com os acontecimentos históricos idiossincráticos, influenciando os padrões de acontecimentos ambientais e as transições ecológicas ao longo dos ciclos de vida.

Portanto, de acordo com este modelo ecológico, o desenvolvimento humano corresponde ao conjunto de transições ecológicas que um indivíduo opera nos diferentes contextos aos quais está vinculado, ao longo do ciclo de vida. No decurso do processo de desenvolvimento, o indivíduo em inter-relação e interação com os diferentes contextos, poderá modificar algumas das suas características pessoais ou ligadas aos processos proximais, de forma a determinar a sua posição no mundo e a participar ativamente nos diferentes contextos.

A interligação dos modelos pedagógicos: *Gentle Teaching* e Ecologia Humana

Considerando a premissa enunciada pelo próprio Brofenbrenner (1998, p. 996): "*o desenvolvimento da criança acontece através de processos de interação cada vez mais complexa entre uma criança ativa e as pessoas, objetos ou símbolos no seu ambiente imediato. Para ser eficaz a interação deve ocorrer numa base regular durante longos períodos de tempo*", depreende-se que este desenvolvimento é fortemente influenciado pela qualidade das interações, ou seja, pelo modelo ou modelos relacionais que servem de referência ao indivíduo. Esta interação deverá ser caracterizada pela reciprocidade, promovendo segurança, afeto e confiança – precisamente as bases essenciais do *Gentle Teaching*. O modelo relacional do *Gentle Teaching* pode ser enquadrado no conceito de

Processo Proximal, isto é, o motor do desenvolvimento. A pessoa com DID, independentemente das suas características, deverá estar em interação securizante, afetiva, que lhe permita sentir-se preparada para explorar os diferentes contextos que a rodeiam. O compromisso/vinculação entre o educador e a pessoa com DID poderá sustentar essa exploração, fomentando o seu desenvolvimento integral.

Neste sentido, a Associação QE assume-se como microssistema, desenvolvendo um padrão de atividades, de relações interpessoais, e de empatia entre as pessoas, convocando-as para ativamente participarem nos seus processos de desenvolvimento, através de uma intervenção psico-educativa que se reflete nos programas de desenvolvimento individualizados, desenhados para dar resposta às necessidades de cada pessoa.

O mesossistema é constituído pelo conjunto de interações e de relações estabelecidas entre os diferentes microssistemas da pessoa com DID. Para a Associação QE, este mesossistema privilegia as relações entre a Associação e as famílias, bem como entre a Associação e a comunidade envolvente, onde decorrem um conjunto importante de atividades pedagógicas direcionadas para integração social.

Encaradas isoladamente, estas instituições de acolhimento das experiências de integração social ou profissional constituem o exossistema, podendo influenciar o desenvolvimento das pessoas com DID em função das próprias vicissitudes conjeturais que afetam estas instituições parceiras.

Por fim, o macrossistema aparece como o conjunto de crenças, preconceitos e representações culturais e sociais relativas às pessoas com DID.

Assim, na Associação QE, o *Gentle Teaching* aparece como base de novas relações, totipotenciais, que permitem as transições ecológicas das pessoas com DID nas suas inter-relações com os diferentes contextos, promovendo a maior autonomia possível e uma rede

social de suporte, consubstanciando a intervenção psico-educativa como uma referência para o desenvolvimento ecológico.

Referências

Associação QE, Uma Nova Linguagem para a Incapacidade. http://www.quintaessencia.pt

Brofenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brofenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, Jr. & K. Lüscher (Orgs.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: APA.

Brofenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 1: Theoretical Models of Human Development* (pp. 993-1028). New York, NY: Wiley.

Kuczynski, L., & Daly, K. (2003). Qualitative methods as inductive (theory-generating) research: Psychological and sociological approaches. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of dynamics in parent-child relations* (pp. 373-392). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

McGee, J. J., Menolascino, F. J., Dobbs, D. C., & Menousek, P. E. (1987). *Gentle Teaching: A Non-Aversive Approach to Helping Persons with Mental Retardation*. New York, NY: Human Sciences Press.

A MEDIAÇÃO E A CRIAÇÃO DE NOVOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Marília Favinha, Dep. de Pedagogia e Educação – Universidade de Évora, mfavinha@uevora.pt

Resumo: A educação, como qualquer ciência humana, está carregada de diferenças e igualdades. E todos os problemas que aí se apresentam devem de ser colocados numa **perspetiva de colaboração/parceria e diálogo**, pondo em evidência os problemas, mas também as respetivas alternativas de resolução, num quadro articulado de compreensão/valorização dessas diferenças. É nesta perspetiva que nos propomos apresentar esta comunicação, partindo de uma reflexão profunda e sustentada bibliograficamente, sobre os efeitos educativos/formativos da estratégia da **Mediação**, seja ela implementada entre ou inter pares. É comum pensar-se na Mediação como uma técnica aplicada em variadíssimos contextos, sempre com o intuito final da mais viável e positiva resolução de conflitos. É também neste sentido que se deve conceber a sua aplicação no campo da Educação. Na Escola, o Diretor de Turma pode assumir um importante papel no desenvolvimento desta nova perspetiva. Nesse sentido, seria o dinamizador, por excelência, das estratégias de Mediação: na relação com os alunos; na relação com o corpo docente; na relação com os órgãos de gestão ou com os Encarregados de Educação. Relativamente às vantagens da Mediação, podemos apontar a gestão melhorada dos conflitos (prevenção e redução de sanções e de processos disciplinares); uma maior motivação para a frequência da escola e, consequentemente, uma aprendizagem com maior sucesso e a promoção de um crescimento mais saudável.
Palavras-Chave: Mediação; Novos Contextos Educativos

Introdução

O presente texto apresenta o resultado de um estudo analítico de tipo ensaio reflexivo, com o objetivo de refletir sobre a mediação e as potencialidades do seu uso em contexto educativo.

Nas últimas duas décadas, quer internacionalmente (Kestner, 1988), quer no plano nacional, temos assistido a uma mudança no paradigma em matéria de resolução de conflitos, com a emergência de um modelo consensual como a mediação. Em Portugal, a mediação tem assumido visibilidade na esfera pública, sobretudo depois da promulgação da Lei nº 78/2011, de 13 de Julho, onde pela primeira vez se institui, no sistema judicial português, um meio alternativo de resolução de litígios (Wilde & Gaibrois, 2003). Esta atenção e investimento em mediação são reveladores da

importância que é reconhecida a esta área de intervenção, no contexto atual que atravessamos.

Sendo o conflito inevitável e parte integrante da vida escolar, torna-se pertinente desenvolver competências e estratégias de resolução de conflitos que permitam melhorar a comunicação, trabalhar a confiança e prevenir conflitos futuros, com o objetivo de promover a qualidade de vida de todos aqueles que vivem a realidade escolar.

Não se trata só de uma simples análise do sistema educativo e do reconhecimento das suas disfuncionalidades, trata-se sobretudo de uma nova forma de resolução de problemas. A mediação apresenta-se como um ritual feito de interações, permitindo colocar o problema no seu contexto e analisar as suas causas profundas, favorecendo a mobilização de soluções alternativas.

O valor potencial do conflito

O **conflito** é uma parte normal e natural da vida de todos os dias. A palavra conflito deriva do termo latino ***conflitus***, que quer dizer, *lutar com outros*. Apesar da violência que envolve a tradução latina, conflito e violência não são sinónimos. Contudo conflitos sem resolução, ou lenta resolução, frequentemente usam violência, interferindo com a produtividade e a qualidade da vida na escola e na comunidade.

O crescimento de incidentes violentos na escola atinge cada vez mais escolas. Nos EUA algumas escolas tomaram medidas de segurança extremas, como detetores de metal ou contrataram polícias a tempo inteiro, mas apesar destas poderem limitar atos violentos nas escolas, elas não atacam as causas da violência. Por isso tem crescido a consciência de que, a melhor maneira de pôr fim à violência nas escolas e prevenir o seu aparecimento na

comunidade é acabar com as disputas antes delas se tornarem violentas (Trevaskis, 1994, Weir 1995).

O trabalho à volta da resolução de conflitos é baseado na ideia de que o conflito tem um valor positivo, pode-nos ajudar a aprender novas e melhores formas para responder aos problemas, construir mais e melhores amizades ou aprender mais sobre nós próprios e os outros.

As turmas que aprendem em grupo a expressar os conflitos positivamente, vão desenvolver a cooperação e tolerância para trabalhar em conjunto. Os alunos aprendem a ter grandes responsabilidades para eles próprios, para o seu comportamento e para o ambiente no qual eles trabalham e aprendem. Eles aprendem a comunicar com os outros mais afetivamente, expressar-se mais claramente, ouvir os outros mais abertamente, pensar mais criativamente. Perifericamente, as atividades em que participam irão reforçar as suas capacidades de leitura e de escrita.

Se os professores e os alunos vão trabalhar juntos na resolução de conflitos, é importante que se questionem e examinem as suas próprias crenças sobre o conflito e a forma como reagem em situações de conflito. Os professores e alunos têm de saber, quando o conflito ocorre, o que devem fazer.

Os professores despendem uma grande percentagem do seu tempo e energia tentando controlar conflitos, e isto contribui para um corpo de tensões que são um enorme obstáculo aos objetivos educativos.

Conflito e mediação

Com a introdução da mediação, estamos perante uma nova cultura no processo de gestão de conflitos dentro da escola. Um conflito bem trabalhado e resolvido pode significar criatividade, inovação e mudança através de soluções que, aplicadas na prática, traduzam modificações positivas na vida escolar. É um novo espaço para a gestão de um conflito, que se apoia numa redefinição das relações entre os membros da comunidade educativa. Neste contexto, justifica-se plenamente a implementação de políticas públicas de apoio a programas de Mediação Escolar, pois estes pretendem a auto-composição dos conflitos, a auto-regulação das relações interpessoais, a responsabilização pelos próprios atos, a capacidade e a autoridade para gerir os próprios conflitos, a democratização da escola, o reconhecimento do saber resolver e administrar os conflitos por parte das crianças e dos jovens, o serem independentes e, por sua própria iniciativa, lutarem pelo bem-estar dentro da comunidade educativa, ao terem confiança no modo de resolução dos conflitos.

Existe uma estreita relação entre o processo ensino-aprendizagem e o processo de comunicação, bem como a interação entre os elementos que os integram. Mas há uma diferença entre aquilo que se quer dizer e o que se diz na realidade, assim como há uma diferença entre o que o aluno ouve, compreende, retém e transmite. Da mesma forma as diferenças percecionais são um elemento a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem. Muitos dos problemas que professores e alunos enfrentam são problemas de comunicação e de diferença de perceção, que se transformam em conflitos relacionais.

Nos E.U.A nas escolas onde se instituiu o processo de mediação, houve um decréscimo das suspensões e das repreensões orais e construiu-se um clima onde os professores podem fazer aquilo que sabem melhor- ensinar (Weir, 1995). A mediação criou nas escolas onde está implantada uma atmosfera de paz que vai além das salas de aula,

estendendo-se aos recreios e mesmo a situações fora da escola. A ideia de dar poder aos alunos para participar na resolução de conflitos envolve uma alternativa na forma onde se foca o controlo.

As escolas fizeram uma tentativa de resolver os conflitos interpessoais entre estudantes, professores e direção com base em modelos de disciplina: como repreensões no gabinete do Diretor, suspensões e expulsões. A insatisfação com os processos tradicionais levou os educadores e outros responsáveis a tentar novas formas de resolver conflitos como a mediação. O desbravar do caminho em direção à resolução de conflitos na escola baseou-se na própria sociedade e nas novas formas de modelos de resolução de litígios (Stewart, 1998).

A mediação é uma forma de dirigir o conflito que mais atenção tem provocado nos EUA, na Inglaterra ou em França. Esta envolve uma terceira pessoa neutral, mediador que assiste os disputantes na resolução dos seus problemas com o consentimento das partes. Esta técnica contém um risco acrescido, mas ao mesmo tempo, um caminho livre para a resolução dos seus problemas (Cohen, 1999).

A prática da mediação é mais uma possibilidade de abordagem na resolução de conflitos. A mediação é uma técnica e uma forma de negociação, entre duas ou mais "partes" que pretendem resolver as suas diferenças (Diego Vallejo & Guillén Gestoso, 2009). O método de negociação de princípios, desenvolvido pelo Projecto Negocial de Harvard, defende que se tem que tentar sempre obter mútuos proveitos numa situação de conflito.

Para que seja possível a implementação de um programa de mediação em contextos educativos, é necessário que sejam trabalhados diversos conceitos, dos quais destacamos: cooperação. Os intervenientes na comunidade escolar aprendem a trabalhar juntos, a confiar, a ajudar e a partilhar com os outros intervenientes. Enquanto a cultura dominante leva a que os indivíduos procurem ganhar em vez de resolverem o problema, com a mediação procura-se mudar a conduta individual (Favinha, 2002). Os intervenientes na comunidade escolar devem

trabalhar em conjunto para alcançar finalidades comuns. Deste modo, pensam a longo prazo, pois estabelecem regras de convivência para o futuro ao comunicarem de modo franco e preciso, procurando informar o outro e ser informado. Estabelecem a confiança como base comunicacional e estão dispostos a ouvir desejos, necessidades e pedidos do outro. Reconhecem o interesse em encontrar soluções que satisfaçam as necessidades de ambas as partes, definindo os conflitos como problemas comuns que devem ser solucionados para uma satisfação mútua.

O Diretor de Turma como mediador de conflitos

Com a mediação os intervenientes na comunidade escolar aprendem a utilizar algumas habilidades para resolverem criativamente alguns conflitos. Devem procurar negociar cooperativamente com o outro. Caso não seja possível, devem procurar recorrer a um terceiro, o mediador, que os ajude a mediar os conflitos.

Nesse sentido o Diretor de Turma seria o dinamizador, por excelência, das estratégias de mediação: na sua relação com os alunos, na sua relação o corpo docente, na sua relação com os órgãos de gestão da escola, na sua relação com os encarregados de educação, etc (Favinha, 2002).

O Diretor de Turma assumiria o "controlo e a gestão" dos problemas levantados pela turma, no seu conjunto ou, pelos alunos, individualmente. Para além da resolução dos conflitos interpessoais, o papel do Diretor de Turma poderia ir ainda mais além, por exemplo, no levantamento dos problemas com os vários professores das disciplinas, para em conjunto se redefinirem estratégias e currículos ou para diagnosticarem e pensaram as necessidades de apoio sociopsicológico e de compensação cultural, exercendo na escola uma verdadeira gestão intermédia (Favinha 2007, 2010).

Se se der ao Diretor de Turma uma estrutura capaz de lhe dar os instrumentos legais para atuar, fazendo uma mediação organizada, planificada, consequente e não ocasional, poderemos tentar resolver mais seriamente alguns dos problemas que afetam a escola (Favinha, 2007).

Consideramos que o Diretor de Turma e o Conselho de Turma estão em melhores condições para a implementação de um projeto de Mediação Escolar, porque são capazes de:

• Identificar as necessidades de todos os que podem beneficiar do programa.

• Conduzir com êxito o programa e obter o apoio total da comunidade educativa.

• Demonstrar as vantagens em ter os atores educativos treinados em mediação de conflitos e que o programa poderá trazer um melhor funcionamento para a escola.

Dez razões para instituir programas de mediação nas escolas:

1- O conflito é um estado humano natural, muitas vezes traz mudanças às instituições e ao crescimento integral dos alunos. É melhor as escolas estarem preparadas para essa realidade.

2- É necessário que as escolas procurem negociar o conflito do que expulsar ou suspender os seus alunos.

3- O uso da mediação nas escolas desenvolve a capacidade de comunicação entre alunos, professores, órgãos de gestão da escola, encarregados de educação, e em geral desenvolve na escola um clima onde reina o bom senso.

4- O uso da mediação como método de resolução de conflitos reduz a violência, o vandalismo, o absentismo e as suspensões.

5- O treino da mediação ajuda os jovens e os professores a compreenderem-se a si próprios e aos outros e a desenvolverem capacidades para resolver problemas do dia a dia.

6- O treino de mediador desenvolve nos alunos o interesse pela resolução de todos conflitos, pela justiça e pelo sistema legal, o que encoraja um mais alto nível de cidadania.

7- Passando a responsabilidade da resolução de conflitos para os alunos, os professores e os administradores concentram-se mais no ensino do que na disciplina.

8- Reconhecer que os jovens são competentes para participar na resolução das suas próprias disputas encoraja os alunos a crescer e dá-lhes capacidades de ouvir, de criticar e de resolver problemas, que são capacidades básicas na aprendizagem.

9- O treino da mediação ao enfatizar o ouvir os outros e os seus pontos de vista e encontrar soluções pacíficas para os seus problemas prepara os alunos para viver num mundo multicultural, que é afinal o nosso mundo.

10- O treino da mediação dá aos alunos capacidades não só para a resolução dos problemas na escola, mas também e frequentemente a resolver melhor os problemas com os seus pais e com todos os adultos em geral.

Considerações finais

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a mediação como uma forma de intervenção no contexto escolar, partindo da convicção de que todos somos capazes de adquirir competências e desenvolver capacidades para a resolução de problemas, de uma forma positiva e criativa, através do diálogo. Ao trabalhar com valores como o reconhecimento e a responsabilidade, ao permitir a legitimação e a resolução de problemas com base na cooperação, diminuindo os níveis de tensão produzidos com o conflito.

Propõe-se, ainda, uma abordagem centrada na figura do Diretor de Turma, que tenha em conta as necessidades específicas da turma e da instituição educativa na qual se vai implementar a mediação, da comunidade em que esta se insere e que permita a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

Neste sentido, pensamos que desenvolver uma cultura de mediação na escola implica a formação para uma verdadeira democracia, assente numa educação para a paz e para a inclusão, onde é possível a prevenção da violência e a criação de um clima pacífico e saudável que favorecem a convivência escolar e, consequentemente, podem transformar paradigmas e construir novos contextos educativos.

Referências

Cohen, R. (1999). *The school mediator's field guide: prejudice, sexual harassement, large groups and other daily challenges*. Wattertown (Mass.): School Mediation Associates.

Diego Vallejo, R., & Guillén Gestoso, C. (2009). *Mediación- Proceso, tácticas y técnicas.* Madrid: Pirámide.

Favinha, M. (2002). Mediação: uma forma para combater a indisciplina. In A. Estrela e J. Ferreira (orgs.) *Violência e Indisciplina na Escola- Atas do XI Colóquio* (1ª ed.), p.689-693. Lisboa: ed. dos orgs. (Dep. Legal nº 171328/01).

Favinha, M. (2007). *A Direção de Turma e a Mediação: a coordenação da gestão curricular nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Évora: Universidade de Évora (Tese de Doutoramento- texto policopiado).

Favinha, M. (2010). "Gestão intermédia nas Escolas Portuguesas- o caso do Diretor de Turma e a mediação da coordenação curricular no Conselho de Turma" in *Ensino Em-Revista*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v.17, nº 1, p. 177-201, Jan./Jun.2010. ISSN 0104-3457.

Kestner, P. (ed.) (1988). *Education and Mediation: Exploring the Alternatives*. Washington (DC): American Bar Association.

Stewart, S. (1998). *Conflict Resolution- a foundation guide*. Winchester: Waterside Press.

Trevaskis, D. (1994). *Mediation in the Schools*. Eric Digest.

Weir, A. (1995). *Mediation: a consumer`s guide.* Chicago: Comission on Public Understanding about the Law.

Wilde, Z., & Gaibrois, L. (2003). *O que é a mediação*. Lisboa: Agora Publicações.

A MOTIVAÇÃO PARA O ENVOLVIMENTO EM ATIVIDADES DE VOLUNTARIADO SEGUNDO AS ABORDAGENS FUNCIONALISTA E AUTODETERMINADA

Cátia Martins, Universidade do Algarve, csmartins@ualg.pt
Saul Neves de Jesus, Universidade do Algarve, snjesus@ualg.pt
José Tomás da Silva, Universidade de Coimbra, jtsilva@fpce.uc.pt

Resumo: O voluntariado é um fenómeno que cada vez mais tem vindo a suscitar o interesse por parte de investigadores. Define-se enquanto comportamento não obrigatório, sujeito a uma planificação, mantido ao longo do tempo, sem expectativa de recompensa monetária, que beneficia outros não íntimos, podendo ocorrer dentro de um contexto organizacional. Embora seja considerado como uma forma de ajuda a outros, reveste-se de características mais "intrínsecas" do que o altruísmo, para os indivíduos voluntários, nomeadamente no que concerne às recompensas para o ator (e.g., promoção do bem-estar e satisfação psicológica), principalmente ao nível dos custos que se encontram associados para os voluntários (e.g. esforço, dispêndio de tempo). O objetivo deste trabalho prende-se com a caracterização de dois modelos distintos que têm sido utilizados no estudo do fenómeno do voluntariado: a teoria funcionalista de motivação para o voluntariado e a teoria da auto-determinação. A primeira defende que os indivíduos envolvem-se em determinadas atividades de forma propositada, para cumprir objetivos, e que a sua realização serve diferentes funções psicológicas (i.e., funções social, carreira, valores, autoestima, proteção do ego e experiência) (Clary et al., 1998). A Teoria da Auto-Determinação (Deci & Ryan, 1985, 1991) tem sido aplicada relacionando o voluntariado com a orientação para a autonomia (dos indivíduos e proporcionada pelo contexto), a satisfação das necessidades psicológicas básicas e o estilo regulatório. Nesta perspetiva, pretende-se proporcionar um momento de reflexão investigativa e de intervenção prática, relativamente às motivações que envolvem o voluntariado.
Palavras-chave: Motivação para o Voluntariado; Teoria da Auto-Determinação; Teoria Funcionalista da Motivação para o Voluntariado.

Introdução

O voluntariado é uma área de participação social que nos últimos anos sofreu uma forte expansão. Inicialmente associado a atividades de carácter sócio-assistencial, recentemente tem-se vindo a alargar ao nível das suas tipologias, contemplando o voluntariado ecologista, desportivo, político, cultural, religioso e na área da saúde (León, 2002).

No que concerne a sua definição, atualmente é identificado enquanto um comportamento não obrigatório (Omoto & Snyder, 1995), sujeito a uma planificação, mantido ao longo do tempo (Clary & Snyder, 1991, 1999), sem expetativa de recompensa monetária (Clary & Snyder, 1999; Mowen & Sujan, 2005; Penner, 2002), que beneficia outros não

íntimos (Penner, 2002) e que ocorre dentro de um contexto organizacional (Clary et al., 1998; Clary & Snyder, 1999; Finkelstein, 2009; Penner, 2002).

Desta forma, os voluntários "(a) com frequência procuram ativamente oportunidades para ajudar os outros, (b) podem deliberar por consideráveis quantidades de tempo sobre a possibilidade de se voluntariarem, o nível de envolvimento, e o grau em que determinadas atividades se encaixam com suas próprias necessidades pessoais, e (c) podem assumir um compromisso para uma relação contínua de ajuda, que pode se estender ao longo de um considerável período de tempo, e que pode implicar consideráveis custos pessoais de tempo, energia e oportunidade" (Clary et al., 1998, p. 1517). E contudo, as pessoas continuam a procurar oportunidades para se voluntariarem, permanecendo nesta forma de participação social durante longos períodos de tempo. Mas quais as razões ou motivações latentes a este envolvimento e participação social?

Modelos explicativos da motivação para o voluntariado

Diversos modelos têm servido de base para a exploração e explicação da motivação latente ao fenómeno do voluntariado, desde teorias unidimensionais (e.g., Cnaan & Goldberg-Glen, 1991) a multidimensionais (Clary et al., 1998), sendo esta última a mais usada. Contudo, outros investigadores têm começado a utilizar a Teoria da Auto-Determinação de Deci e Ryan (SDT; 1985, 1991) no estudo de atividades voluntárias (e.g., Millette & Gagné, 2008), nomeadamente no que concerne uma das tipologias do voluntariado, a área ambiental (e.g., Pelletier, Tucson, Green-Demers, Noels, & Beaton, 1998; Seguin, Pelletier, & Hunsley, 1998).

A teoria funcionalista da motivação para o voluntariado

Segundo Clary et al. (1998), abordagem Funcionalista da Motivação para o Voluntariado derivou de teorias sobre as atitudes e a persuasão como a de Smith, Bruner, e

White (1956) e Katz (1960). Apresenta como princípios centrais que os indivíduos se envolvem em determinadas tarefas de forma propositada, para cumprir objetivos, e que as mesmas atividades podem ser executadas de modo a servir diferentes funções psicológicas (Clary et al., 1998; Clary & Snyder, 1999; Snyder, 1993; Omoto & Snyder, 1995), sendo elas:

1. ***Valores***: a expressão dos valores relacionados com preocupações altruístas e humanitários para com os outros (Clary et al., 1998);

2. ***Compreensão***: envolve a oportunidade do voluntariado permitir aceder a novas experiências de aprendizagem e possibilidades de exercício de conhecimento, habilidades e capacidades que poderiam, caso contrário, permanecer por praticar. São indivíduos que procuram explorar as suas próprias forças e ampliar a sua compreensão face à causa com a qual colaboram, face a outros voluntários e à organização com que articulam;

3. ***Social***: refere-se a motivações relacionadas com o estabelecimento de relações com os outros, podendo o voluntariado oferecer oportunidades para se estar com os amigos ou se envolver numa atividade socialmente aceite por outros de referência para o próprio (Clary et al., 1998);

4. ***Carreira***: relaciona-se com benefícios que podem ser no âmbito da carreira (e.g., ganhar experiência profissional, aumentar perspetivas de emprego), e com a perceção do voluntariado como meio de preparação para uma nova carreira ou de manutenção de competências relevantes para a carreira;

5. ***Proteção***: relaciona-se com as preocupações de defesa do ego (ou externalização) face a características negativas do *self* e, no caso do voluntariado, podem servir para reduzir o sentimento de culpa (Clary & Snyder, 1999) por serem mais afortunados do que outros e enquanto canalização de problemas pessoais;

6. ***Promoção de Auto-Estima***: envolve um processo motivacional que se centra no crescimento e desenvolvimento do ego (Clary et al., 1998).

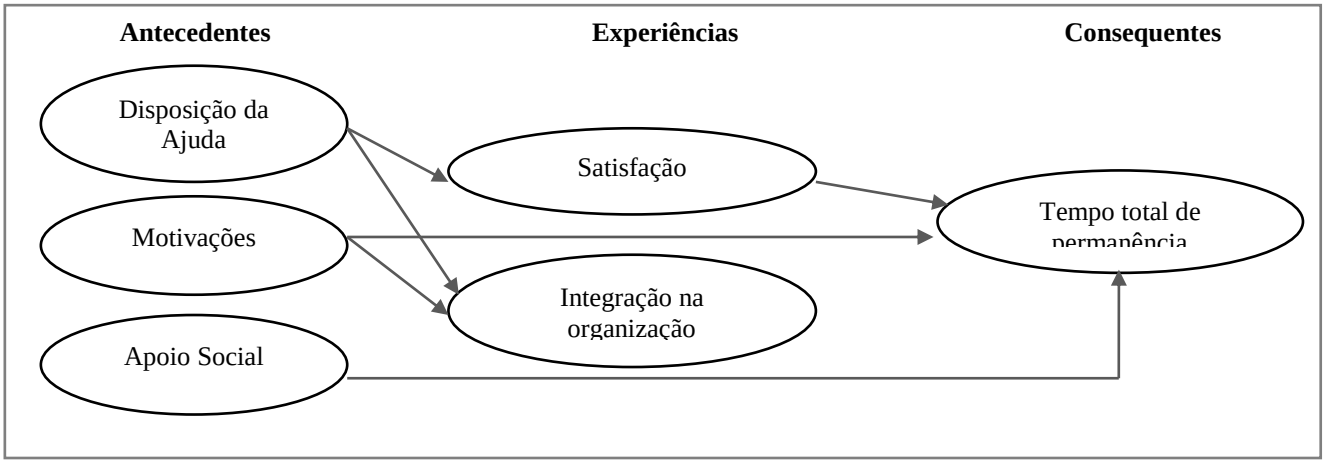


Figura 1: Modelo Funcionalista da Motivação para o Voluntariado (Omoto & Snyder, 1995, p. 679).

O modelo de Omoto e Snyder (1995) (figura 1), que pretendia permitir a previsão do tempo de permanência no voluntariado e as mudanças atitudinais possíveis como consequência da atividade, conceptualiza o processo de voluntariado como desdobrando-se ao longo do tempo de envolvimento, segundo três fases. Numa primeira fase, denominada de *antecedentes*, temos a procura de resposta à questão "quais os fatores que levam as pessoas a se voluntariarem?", é contemplada a disposição para a ajuda (i.e., características de personalidade e de empatia que predispõem a pessoa a se envolver em atividades de ajuda), as motivações (i.e., as funções supra descritas que são atendidas no envolvimento em atividades de voluntariado), e o apoio social (i.e., o nível de apoio estrutural ou funcional proporcionado por pessoas do contexto que são importantes para o indivíduo). Estes fatores, desempenhamum papel mais importante nesta fase do que os situacionais (Penner & Finkelstein, 1998).

A segunda fase, definida por *experiências* (ou processo), contempla a satisfação obtida no desenvolvimento em atividades de voluntariado, bem como a integração na organização, que se prende com o grau de identificação com as diversas características da instituição, nomeadamente o compromisso organizacional (Penner & Finkelstein, 1998; Omoto &

Snyder, 1995). Por fim, a fase das *consequências* é definida pelo tempo total de permanência na atividade de voluntariado.

No que concerne as relações compreendidas neste modelo, os autores encontraram uma relação significativa direta e positiva entre as motivações, a satisfação, e o tempo de permanência total. Contudo, o tempo não se relaciona com qualquer indicador de disposição de ajuda, ou seja, possuir disposição para a ajuda (i.e., marcada por atributos relativos à empatia, carinho e responsabilidade social) não garante maior permanência no voluntariado (Omoto & Snyder, 1995).

A dimensão apoio social revela uma relação negativa com a permanência no voluntariado (Omoto & Snyder, 1995), o que poderá relacionar-se com o facto de os voluntários possuírem extensas redes de apoio social noutras esferas da sua vida, podendo ser especificamente afetados pelos custos psicológicos associados ao voluntariado, mediante a comparação das suas vidas antes e depois de se terem tornado voluntários. De forma complementar, as pessoas com baixo apoio social podem envolver-se em atividades de voluntariado como estratégia para contatar pessoas e aumentar o seu leque de amizades (Omoto & Snyder, 1995).

A abordagem funcional propõe que a participação continuada depende da adaptação do indivíduo à situação. Deste modo, os voluntários que desenvolvem as suas atividades com base nas funções que correspondem às suas próprias motivações vão retirar mais satisfação e prazer, sendo mais provável que permaneçam mais tempo no voluntariado comparativamente aqueles cujas motivações não são satisfeitas no seu envolvimento. De acordo com diversas investigações, as funções valores, compreensão e promoção de autoestima são as que parecem ser mais salientes (e.g., Allison, Okun, & Dutridge, 2002; Chapman & Morley, 1999; Clary et al., 1998; Planalp & Trost, 2009), na explicação das motivações próprias.

Têm sido encontradas algumas diferenças significativas relacionadas com o género. Na expressão das funções que orientam o envolvimento em atividades de voluntariado, as mulheres favorecem mais as funções intrínsecas, como a de valores, comparativamente aos homens que tendem a apontar motivadores instrumentais como a função carreira (Switzer, Switzer, Stukas, & Baker, 1999). No nível da intensidade da expressão do envolvimento, para além de se envolverem mais em atividades de voluntariado, as mulheres revelam pontuações mais elevadas na maioria das funções (Chapman & Morley, 1999; Fletcher & Major, 2004).

No que concerne à idade, têm-se vindo a encontrar diferenças nas funções motivacionais, sendo que voluntários mais velhos tendem a apontar os valores como a função principal que rege o seu envolvimento nas atividades, comparativamente a indivíduos mais jovens que, embora também fortemente motivados por razões mais "altruístas", mais frequentemente classificam as funções carreira, social e compreensão como as funções basilares para o seu envolvimento (Finkelstein, Penner, & Brannick, 2005; Frisch & Gerrard, 1981; Omoto, Snyder, & Martino, 2000).

Relativamente a diferenças relativas ao tipo de atividades que são desenvolvidas no contexto de voluntariado, parecem existir discrepâncias nas funções e características apontadas ao nível da motivação (e.g., Dávila & Chacón, 2004; Léon, 2002). Alguns estudos evidenciaram que voluntários ecologistas revelavam índices mais elevados de permanência e de motivação nas atividades, consideravam as atividades como mais divertidas e apontavam mais as funções autocentradas (i.e., todas as funções com exceção da carreira que foi considerada como heterocentrada), como os valores e a compreensão, comparativamente a voluntários da área da assistência social. Estes percecionavam maior apoio social, organizacional e estabelecido com os profissionais da instituição, maior potencialidade de satisfação das suas necessidades, descrevendo o seu envolvimento como oportunidades para aprender novas experiências e exercitar conhecimentos e competências (Dávila & Chacón,

2004; León, 2002). Estas diferenças enquadram-se na assunção de Clary e Snyder (1991) sobre a prevalência de algumas funções motivacionais sobre outras de acordo com o tipo de ajuda voluntária desenvolvida.

A teoria da autodeterminação

A Teoria da Auto-Determinação (SDT; Deci & Ryan, 1985, 1991) defende que todos os indivíduos têm tendências naturais, inatas e construtivas para desenvolverem o seu *self* num sentido unificado e cada vez mais elaborado. Postula três necessidades psicológicas básicas que providenciam a base dos aspetos de categorização do ambiente enquanto apoiante *versus* antagónico, e fornece um critério que especifica o que é essencial na vida do indivíduo (sendo que é próprio da natureza do organismo uma propensão para a satisfação de necessidades) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002):

- A ***necessidade de competência*** enquanto sentimento efetivo nas interações contínuas com o ambiente social e oportunidades experienciadas para exercitar e expressar as suas capacidades (Deci, 1975). Propulsiona as pessoas a procurarem desafios que consideram ótimais, atendendo às suas capacidades, tentando de forma persistente manter e aumentar essas aptidões e capacidades, através de experiências contínuas advindas das atividades. Não é definida enquanto capacidade ou aptidão, mas sim como sentimento de confiança e eficácia na ação (Ryan & Deci, 2002);
- A ***necessidade de relacionamento*** é determinada pelo sentimento de relação com os outros, em ser cuidado e cuidar dos demais, fomentando assim um sentimento de pertença quer a outros indivíduos, quer à sua comunidade (Baumeister & Leary, 1995). Refere-se ainda a uma tendência de integração na vida, de modo a se interligar com e ser parte integrante e aceite pelos outros importantes para si (Ryan & Deci, 2002);
- A ***necessidade de autonomia*** relaciona-se com o facto do indivíduo se percecionar enquanto fonte e origem do seu próprio comportamento (Deci & Ryan, 1985;

Ryan & Connell, 1989). Deste modo, a pessoa age em sintonia com os seus interesses e valores integrados, experienciando o seu comportamento enquanto expressão do seu *self* de tal forma que, mesmo quando sujeitos a influências externas ao nível das suas ações, partilham e concordam com tais assunções, percecionando-as enquanto iniciativa e valor presentes em si próprio (Ryan & Deci, 2002).

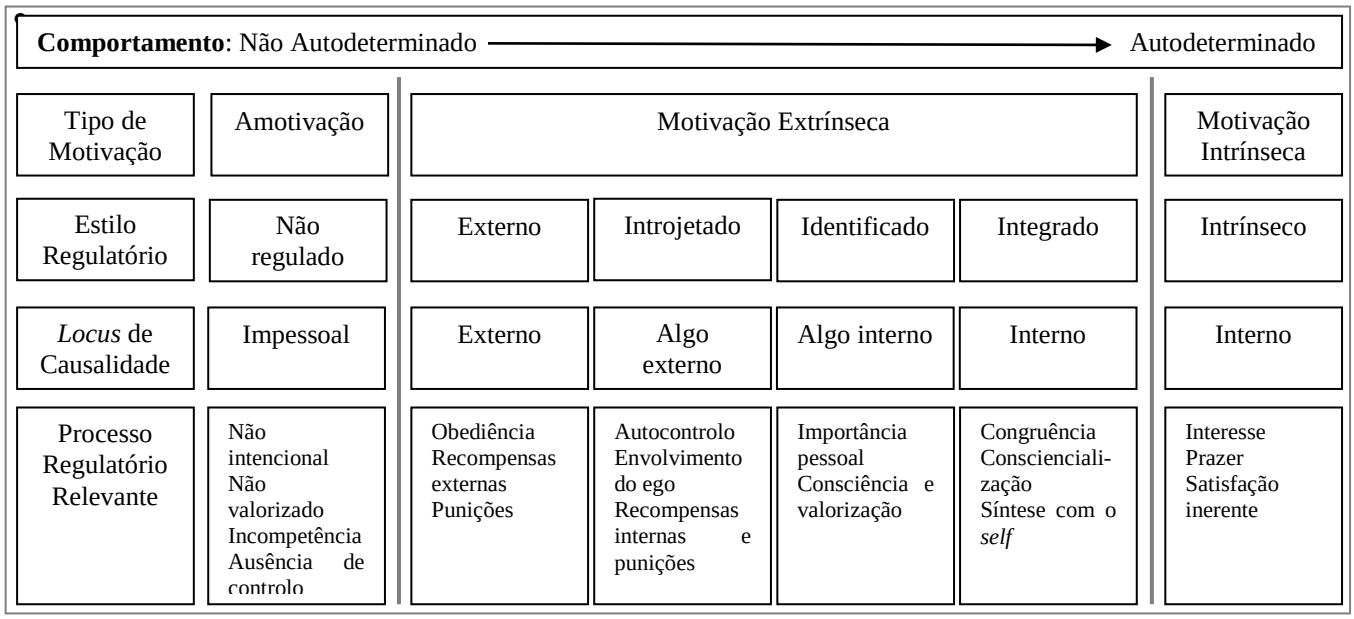


Figura 2: Taxionomia da Motivação Humana (Ryan & Deci, 2000, p. 61).

De acordo com o modelo apresentado (Figura 2), os autores concetualizam, em primeiro lugar, a existência de três níveis de motivação: a *amotivação*, a motivação *intrínseca* e a *extrínseca* (Deci, 1975; Deci & Ryan, 2000). O primeiro nível caracteriza-se pelo estado de falta de intenção para a ação; o segundo, a motivação intrínseca, define-se pela tendência inata presente nos indivíduos para se envolverem em atividades pelo simples prazer e satisfação derivados da sua ação, representando o protótipo da atividade auto-determinada, não-instrumentalizada (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2002). A motivação extrínseca (subjacente ao comportamento não autodeterminado) focaliza-se nos resultados contingentes, de forma dependente, quer estejam associados à obtenção de

resultados positivos, quer ao evitamento de consequências negativas. Neste nível de motivação encontram-se três tipos de regulação (ordenados de forma crescente por índice de autodeterminação): a externa (i.e., reflete a situação mais "clássica" de se estar motivado em prol de uma contingência externa, evidenciando a perceção de *locus* de causalidade externa), a introjetada (i.e., uma regulação que foi internalizada mas não verdadeiramente aceite como pertencente ao próprio, revelando ainda muito a presença de controlo externo), a identificada (i.e., considera uma valorização consciente de um comportamento objetivo ou regulação, sendo uma forma mais autodeterminada de motivação extrínseca) e a integrada (i.e., ocorre quando a identificação foi avaliada e está em consonância com os valores, objetivos e necessidades pessoalmente aprovados). Estes tipos de regulação diferem de acordo com o nível de internalização subjacente (i.e., processo de incorporação de padrões, valores ou práticas, apresentados como relevantes pelo grupo social, que o indivíduo passa a endossar ou considerar como seus; Deci & Ryan, 1985), num *continuum*, que reflete as posições das pessoas face às regulações subjacentes aos seus comportamentos, e não a um *continuum* desenvolvimental (Ryan & Deci, 2000). Deste modo, não se pretende que um indivíduo progrida ao longo de estádios de internalização, mas que, de acordo com experiências anteriores e fatores situacionais, possa adotar um qualquer estilo regulatório, que poderá alterar-se em qualquer momento em função das razões de envolvimento (Ryan & Deci, 2000).

Ponderam a existência de dois processos cognitivos primários, latentes à influência de fatores contextuais à motivação intrínseca, que denominam de *locus de causalidade percecionado* (interno *versus* externo), que se relacionam essencialmente com a necessidade de autonomia. Assim, quando um acontecimento promove uma perceção de *locus* de controlo interno, está na realidade a estimular a motivação intrínseca; enquanto, pelo contrário, quando o indivíduo perceciona o *locus* de causalidade como externo, poderá estar a fragilizá-la. Para além da necessidade de autonomia, a competência também assume um papel importante na

promoção da motivação intrínseca, comparativamente à necessidade de relacionamento que desempenha um papel mais distal, embora em algumas atividades interpessoais a satisfação desta necessidade seja crucial para a manutenção de comportamentos autodeterminados (Deci & Ryan, 2000).

No tocante ao contexto de voluntariado, não são muitos os estudos que utilizem a teoria da autodeterminação para compreender o envolvimento e permanência em atividades desse tipo. Green-Demers, Pelletier, e Ménard (1997) relataram que a motivação autónoma predizia o envolvimento em comportamentos de proteção ambiental (e.g., reciclagem), especialmente se estes requeriam elevado esforço. Pelletier et al. (1998) realizaram diversas investigações nas quais pretendiam avaliar os subtipos regulatórios motivacionais coexistentes no *continuum* da autodeterminação no contexto de atividades pró-ambientais. Os seus resultados evidenciaram correlações entre os estilos regulatórios, revelando um padrão simples, consistente com o *continuum* da teoria da autodeterminação, ou seja, alguns indivíduos indicaram envolver-se em comportamentos conscientes ao nível ambiental por prazer e satisfação (i.e., autodeterminados), enquanto outros expressaram que as suas razões para a ação eram mais de cariz instrumental (e.g., pela obtenção de recompensas como o reconhecimento por parte de outros, ou para evitar punições autoimpostas, como o sentimento de culpa). Consistente com a teoria de Deci e Ryan (1985, 1991), os indivíduos autodeterminados indicaram que estavam insatisfeitos com o estado do ambiente, e ao sentirem-se competentes para intervir neste contexto que valorizavam, pretendiam envolver-se em atividades que poderiam permitir solucionar os problemas encontrados. Reciprocamente, os indivíduos não autodeterminados, relatavam que a situação ambiental era satisfatória e pouco importante, revelando baixo sentimento de competência neste contexto, tornando menos provável o seu envolvimento em comportamentos ao nível ambiental. Deste modo, a relação entre satisfação (face ao contexto ambiental) e formas de autodeterminação

revelou-se negativa, contrariamente a outros domínios (e.g., educação, desporto). Assim, os autores concluíram que neste contexto específico o nível de satisfação é antecedente da motivação (Pelletier et al., 1998).

Na continuação, Seguin, Pelletier, e Hunsley (1998), numa amostra de ativistas e não ativistas, concluíram que o nível percecionado de autonomia predizia a perceção de responsabilidade de diferentes organizações na prevenção de riscos para a saúde, a quantidade de informação recebida pelos indivíduos e a importância percecionada dos problemas do ambiente.

Gagné (2003), neste seguimento, encontrou que o apoio à autonomia relacionava-se positivamente com a satisfação de necessidades, principalmente com a de competência, e que a orientação para a autonomia apresentava uma relação significativa com o envolvimento psicológico (ao nível da qualidade, mas não na quantidade, i.e., número de horas despendidas na atividade), sendo o envolvimento um preditor mais forte do que o apoio à autonomia. Em suma, os voluntários que permaneceram nas atividades pró-sociais percecionavam o contexto como mais apoiante ao nível da autonomia do que os que haviam desistido, e a orientação para a autonomia foi o preditor mais forte do envolvimento neste tipo de atividades (Gagné, 2003). Estes resultados foram reforçados num outro estudo que realizou no âmbito do voluntariado orientado para serviços de resposta à comunidade, no qual os indivíduos que relataram estar, na globalidade, satisfeitos com o seu trabalho de voluntariado não evidenciavam intenção de saída. Embora a motivação autónoma não mediasse muitos dos efeitos das características do trabalho, foram encontradas correlações positivas entre estas, a motivação intrínseca e a regulação identificada, mas nenhuma correlação, com a regulação introjetada e a externa (Millette & Gagné, 2008). As autoras relataram ainda que a satisfação era uma função relacionada com o encontrar de significado e o desfrutar do trabalho, mas também que esta não considerava o ser-se impulsionado por pressões externas e recompensas.

Desta forma, a intenção de saída revelada pelos voluntários relacionou-se mais com o decréscimo da motivação para a autonomia proporcionada pelo contexto do que pelas características das atividades aí desenvolvidas.

Considerações finais e propostas investigativas para o futuro

No que concerne o panorama investigativo nacional relativamente ao fenómeno do voluntariado, denota-se que, muito embora estas populações façam parte de amostras de estudos nas mais diversas áreas, escassamente são alvo de um olhar mais atento e científico relativamente aos processos despoletados no seu envolvimento em atividades de apoio voluntário. Tal como abordado ao longo deste trabalho, no contexto internacional inúmeras investigações têm-se debruçado sobre o estudo e teorização deste fenómeno, existindo diversos modelos explicativos desta forma de participação social. As abordagens aqui privilegiadas, a teoria funcionalista de motivação para o voluntariado (Clary et al., 1998; Clary & Snyder, 1999; Omoto & Snyder, 1995) e a teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 1985; 1991) constituem duas importantes propostas de compreensão do voluntariado. Muito embora a segunda abordagem não se destine exclusivamente a este contexto, a sua *raiz* organísmica poderá providenciar respostas mais centradas nas tendências naturais e construtivas do *self* dos indivíduos, enriquecendo assim uma visão mais sistémica.

Desta forma, na esfera do voluntariado no contexto português, torna-se emergente o desenvolvimento de estudos que permitam, por um lado, compreender as dimensões pessoais envolvidas na participação em atividades de voluntariado, de acordo com características individuais (e.g., sexo, idade, situação e área profissional, situação familiar) e as dimensões situacionais (e.g., tipologia das atividades, integração e compromisso organizacional), que se apresentem como mediadores ou facilitadores do envolvimento individual neste tipo de atividades. Este envolvimento, que apenas foi estudado segundo a teoria da autodeterminação

(Gagné, 2003), poderá igualmente ser um constructo relevante a ser inserido no modelo funcionalista, ou ao nível da fase de *experiências*, ou numa fase intermédia entre esta e as consequências, proporcionando um índice de qualidade, provavelmente também ele preditor do tempo de permanência no voluntariado.

Todos estes conhecimentos face ao processo de envolvimento em atividades de voluntariado poderão ser um *feedback* importante quer ao nível organizacional, permitindo analisar e responder mais proficuamente às necessidades dos voluntários (e em última instância às próprias da instituição), quer ao nível individual enquanto estratégia de promoção de maior qualidade e satisfação pessoal.

Outro aspeto que neste âmbito, também seria interessante desenvolver prende-se com a compreensão do papel do voluntário, enquanto um dos papéis de vida por si desenvolvidos, bem como do papel que o voluntariado desempenha vida dos próprios voluntários.

Referências

Allison, L. D., Okun, M. A., & Dutridge, K. S. (2002). Assessing volunteer motives: A comparison of an open-ended probe and Likert-rating scales. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 12*, 243-255.

Baumeister, R., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497-529.

Chapman, J., & Morley, R. (1999). Collegiate service-learning. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 18(1)*, 19-33.

Cnaan, R. A., & Goldberg-Glen, R. S. (1991). Measuring motivation to volunteer in human services. *Journal of Applied Behavioral Science, 27*, 269-284.

Clary, E. G., & Orenstein, L. (1991). The amount and effectiveness of help: The relationship of motives and abilities to helping behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 17*, 58-64.

Clary, E.G., & Snyder, M. (1991). A functional analysis of altruism and prosocial behavior: The case of volunteerism. *Review of personality and social psychology, 12*, 119-148.

Clary, E.G., & Snyder, M. (1999). The Motivations to volunteer: theoretical and practical considerations. *Current Directions in Psychological Science, 8 (5)*, 156-159.

Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J., & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1516-1530.

Dávila, M., & Chacón, F. (2004). Factores psicosociales y tipo de voluntariado. *Psicothema, 16 (4)*, 639-645.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.

Finkelstein, M. (2009). Intrinsic vs. extrinsic motivational orientations and the volunteer process. *Personality and Individual Differences, 46,* 653-658.

Finkelstein, M. A., Penner, L. A., & Brannick, M. T. (2005). Motive, role identity, and prosocial personality as predictors of volunteer activity. *Social Behavior and Personality: an international journal, 33(4),* 403-418.

Fletcher, T. D., & Major, D. A. (2004). Medical students' motivations to volunteer: An examination of the nature of gender differences. *Sex Roles, 51(1/2),* 109-114.

Frisch, M. B., & Gerard, M. (1981). Natural helping systems: A survey of Red Cross volunteers. *American Journal of Community Psychology, 9,* 567-579.

Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in the engagement of prosocial behavior. *Motivation and Emotion, 27,* 199–223.

Green-Demers, I., Pelletier, L. G., & Menard, S. (1997). The impact of behavioral difficulty on the saliency of the association between self-determined motivation and environmental behaviors. *Canadian Journal of Behavioral Sciences, 29,* 157-166.

León, M. (2002). *La incidencia diferencial de los factores psicosociales en distintos tipos de voluntariado* (Tese de Doutoramento, Universidad Complutense de Madrid). Retirado de http://eprints.ucm.es/tesis/psi/ucm-t26478.pdf

Millette, V., & Gagné, M. (2008). Designing volunteer's tasks to maximize motivation, satisfaction and performance: the impact of job characteristics on volunteer engagement. *Motivation and Emotion, 32,* 11-22.

Mowen, J.C. & Sujan, H. (2005). Volunteer behavior: a hierarchical model approach for investigating its trait and functional motive antecedents. *Journal of Consumer Psychology, 15(2),* 170-182.

Omoto, A. M., & Snyder, M. (1995). Sustained helping without obligation: Motivation, longevity of service, and perceived attitude change among AIDS volunteers. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*(4), 671-686.

Omoto, A., Snyder, M., & Martino, S. (2000). Volunteerism and the life course: Investigating age-related agendas for action. *Basic and Applied Social Psychology, 22(3),* 181-197.

Pelletier, L. G., Tucson, K. M., Green-Demers, I., Noels, K., & Beaton, A. (1998). Why are you doing things for the environment? The motivation towards the environment scale (MTES). *Journal of Applied Social Psychology, 28,* 437–468.

Penner, L. (2002). Dispositional and organizational influences on sustained volunteerism: an interactionist perspective. *Journal of Social Issues, 58 (3),* 447-467.

Penner, L. A., & Finkelstein, M. A. (1998). Dispositional and structural determinants of volunteerism. *Journal of Personality and Social Psychology, 74,* 525-537.

Planalp, S., & Trost, M. (2009). Motivations of hospice volunteers. *American Journal of Hospice and Palliative Medicine, 26(3),* 188-192.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions, *Contemporary Educational Psychology, 25,* 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. Deci e R. Ryan (Eds.). *Handbook of Self-Determination Theory* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749–761.

Seguin, C., Pelletier, L., & Hunsley, J. (1998). Toward a model of environmental activism. *Environment and Behavior, 30,* 628-652.

Snyder, M. (1993). Basic research and practical problems: The promise of a "functional" personality and social psychology. *Personality and Social Psychology Bulletin, 19,* 251-264.

Switzer, C. L., Switzer, G. E., Stukas, A. A., & Baker, C. E. (1999). Medical student motivations to volunteer: Gender differences and comparisons to other volunteers. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 18(1-2),* 53-64.

A PERSPECTIVA DO ADOLESCENTE SOBRE O (IN)SUCESSO ESCOLAR: ATRIBUIÇÕES CAUSAIS, EFICÁCIA ACADÉMICA E ESTRATÉGIAS DE AUTO-JUSTIFICAÇÃO PARA O INSUCESSO

Diana Fernandes, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC), dianaisabelfernandes@gmail.com
Maria Paula Paixão, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC), mppaixao@fpce.uc.pt

Resumo: Tendo em consideração a perspectiva sócio-cognitiva que efectua a explicação do comportamento a partir das cognições do sujeito, especificamente as atribuições e crenças relativamente ao mesmo, as atribuições causais remetem, no contexto académico, para um processo de procura causal, através do qual os estudantes pretendem atribuir significado às suas vivências escolares com o intuito de, não somente explicitar, como compreender os seus resultados. Similarmente, os padrões adaptativos de aprendizagem tornam-se relevantes, sendo fundamentalmente estabelecidos pela orientação de objectivos dos alunos e pelas crenças, percepções escolares e estratégias, onde se inserem, quer as crenças de auto-eficácia, quer as estratégias de auto-justificação para o insucesso. Assim, com o objectivo de analisarmos o padrão de relações entre os conceitos anteriormente mencionados, recorremos ao Questionário de Atribuições e Dimensões Causais, ao Questionário de Atribuições dos Resultados Escolares e à Escala dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem – Versão Portuguesa da PALS, concluindo que existem relações estatisticamente significativas entre as variáveis em análise, sendo esta a questão e o objectivo principal a que este trabalho pretendeu responder e alcançar. Neste sentido, verificámos que quanto maior a eficácia académica e a controlabilidade que os alunos conferem às atribuições, menor o recurso às estratégias de auto-justificação para o insucesso, sendo que os estudantes que tendem a fazer atribuições internas relativamente aos resultados apresentam, igualmente, atribuições menos estáveis.

Introdução

O desenvolvimento do adolescente, que inclui as respectivas concepções pessoais de capacidade e de realização sobre o seu (in)sucesso escolar, os padrões adaptativos de aprendizagem e o correspondente nível de realização académico, é uma natural e emergente preocupação dos pais, educadores e psicólogos da sociedade actual.

Neste seguimento, o principal constructo abordado são as atribuições causais, que consistem nas inferências que os sujeitos executam sobre as razões que influenciam os resultados da sua realização, as quais, no contexto académico, remetem para um processo de

procura causal, através do qual os estudantes pretendem atribuir significado às suas vivências escolares com o intuito de compreender os resultados por si obtidos.

Similarmente, os padrões adaptativos de aprendizagem tornam-se relevantes, sendo fundamentalmente estabelecidos pelo tipo de objectivos de realização dos alunos, bem como pelas crenças, percepções escolares e estratégias, onde se inserem, quer as crenças de auto-eficácia (expectativas que o indivíduo apresenta acerca da sua competência para efectuar uma determinada tarefa em contextos específicos e bem delimitados), quer as estratégias de auto-justificação para o insucesso (estratégias utilizadas pelos sujeitos para desviar as percepções daqueles que os rodeiam e deles próprios da ausência/insuficiência evidenciada de aptidões ou da ocorrência de baixos desempenhos académicos, possibilitando-lhes a conservação de avaliações de si positivas). Deste modo, o objectivo deste trabalho é verificar a possível existência de relações entre as concepções pessoais de capacidade e de realização de um indivíduo, os seus padrões adaptativos de aprendizagem (e.g., eficácia académica e estratégias de auto-justificação para o insucesso), a percepção do mesmo acerca do seu (in)sucesso escolar e o seu nível de realização académico.

Atribuições Causais

Com base no ponto de vista de Schunk (1989, cit. in Machado, 2007), a perspectiva sócio-cognitiva valoriza a explicação do comportamento a partir das cognições do sujeito, especificamente as atribuições e crenças do mesmo.

Assim, no que concerne às atribuições causais, Weiner (1974, 1985, 2000, 2001, cit. in Miranda, Almeida, Veiga, Ferreira, & Soares, 2008) construiu uma teoria atribucional, fundada no postulado de que são as percepções pessoais dos indivíduos acerca das situações que os rodeiam que direccionam a sua conduta (Faria & Fontaine, 1993; Faria, 1999, cit. in

Miranda et al., 2008; Barca, Rioboo, Malmierca, Blanco, Fraga, & Ramos, 2007, cit. in Miranda et al., 2008) e que tem origens, não só na Teoria da Atribuição de Heider (Weiner, 1988, cit. in Miranda et al., 2008; Barros, Barros, & Neto, 1993; Matos & Serra, 1992), bem como no modelo para a realização do tipo expectativa *versus* valor de Atkinson (Faria, 1999, cit. in Miranda et al., 2008; Fontaine & Faria, 1989).

Neste seguimento, Benesh e Weiner (1982, cit. in Miranda et al., 2008) e Weiner (2000, 2001, cit. in Miranda et al., 2008) advogam que "(…) o sujeito não age exclusivamente para obter o prazer decorrente do sucesso ou para evitar a vergonha no caso de fracasso, mas age em função da interpretação cognitiva das causas e dos acontecimentos" (p. 2).

Ainda segundo Weiner (1985, 1986, 1988, 2000, 2001, cit. in Miranda et al., 2008), as causas dos resultados alcançados são encaradas como os constructos principais da sua teoria atribucional, pretendendo os estudantes alcançar respostas a determinadas questões que surgem no âmbito escolar (e.g., Porque falhei neste exame?) e são percepcionadas pelos indivíduos como as responsáveis dos seus resultados, auxiliando na interpretação do sucedido e influenciando acontecimentos futuros em contextos semelhantes, isto é, as causas "(…) condicionam as consequências psicológicas (afectivas e cognitivas) e o próprio rendimento" (p. 2), designadamente a escolha de uma determinada tarefa, a sua intensidade, o esforço dispendido e a persistência na mesma.

Linnenbrink e Pintrinch (2002, cit. in Paixão, 2004) afirmam que "quando um desempenho ou realização pessoal alcança um determinado resultado, sobretudo quando esse resultado é um fracasso subjectivamente percebido enquanto tal, os sujeitos analisam a situação de modo a perceberem ou interpretarem as causas que levaram a esse resultado" (p. 406), as quais assumem duas perspectivas: pessoal ou contextual.

Neste sentido, de acordo com Bar-Tal (1978), citado por Faria (1998, cit. in Pina Neves & Faria, 2008) as inferências que os indivíduos efectuam sobre as razões que influenciam os resultados da sua realização denominam-se de atribuições causais, as quais, no contexto académico, remetem para um processo de procura causal, onde os estudantes pretendem atribuir significado às suas vivências escolares com o intuito de, não só explicitar, bem como entender, os seus resultados escolares (Pina Neves & Faria, 2007). Por outro lado, as dimensões causais são consideradas "(…) categorias em função das quais os sujeitos podem classificar as causas que atribuem à sua realização, espelhando as concepções pessoais que sobre estas têm" (Pina Neves & Faria, 2008, p. 48), subdividindo-se, de acordo com Weiner (1979, 1985, 1992, 2000, cit. in Pina Neves & Faria, 2008), em:

- *Locus* de causalidade que se reporta à localização da causa no que diz respeito ao êxito ou fracasso escolar, a qual pode ser interna (e.g., esforço) ou externa (e.g., dificuldade da tarefa; Pocinho, Almeida, Ramos, Correia, Rodrigues, & Correia, 2007), influenciando, não só o auto-conceito e a auto-estima, bem como reacções afectivas (Martini & Boruchovitch, 2001, 2004, cit. in Martini & Prette, 2005; Mercado, García, Fernández, & Gómez, 1994, cit. in Martini & Prette, 2005), nomeadamente para com o respectivo desempenho (Meyer, 1980). Faria (2000) refere, ainda, que a presente dimensão causal parece ser a primeira a surgir, uma vez que "(…) tal como os teóricos do desenvolvimento postulam, as crianças aprendem muito cedo a distinguir o "eu" do "não eu", ou o *self* dos outros, no contexto social" (p. 30);
- Estabilidade que se associa à temporalidade das causas (Pocinho et al., 2007) e, tendo por base a Teoria do *Locus* de Controlo de Rotter, Weiner (1986, cit. in Machado, 2007), através da sua perspectiva atribucional, assume que a estabilidade, além da externalidade e internalidade, é uma dimensão causal que é afectada pelo estado de humor do

indivíduo. Realçamos, ainda, que a supracitada perspectiva "(…) é a mais aplicada ao domínio da realização escolar" (Pina Neves & Faria, 2008, p. 47), influenciando as expectativas de êxito ou insucesso escolar futuro (Martini & Boruchovitch, 2001, 2004, cit. in Martini & Prette, 2005; Mercado et al., 1994, cit. in Martini & Prette, 2005; Meyer, 1980), as quais, consequentemente, vão ter um impacto sobre os desempenhos subsequentes (Coelho, 2004). Deste modo, as mesmas são consideradas estáveis, permanecendo, assim, relativamente constantes ao longo do tempo (e.g., capacidade) ou instáveis, surgindo alterações ao longo do tempo (e.g., sorte) (Barros, 1997); e,

- Controlabilidade, existindo a dicotomia entre causas controláveis e incontroláveis, sendo que nas primeiras as mesmas se encontram sob o controlo do indivíduo (e.g., esforço), enquanto que nas segundas estão fora desse controlo (e.g., dificuldade da tarefa) (Barros, 1997), exercendo uma diversidade de efeitos nas emoções, motivação e expectativas (Martini & Boruchovitch, 2001, 2004, cit. in Martini & Prette, 2005; Mercado et al., 1994, cit. in Martini & Prette, 2005).

Todavia, podem existir variações de sujeito para sujeito no que toca à localização de uma determinada causa ao longo das dimensões causais (Santos, 1989; Soric, 2009), sendo estas passíveis de uma interpretação subjectiva (Meyer, 1980). Segundo Whitley e Frieze (1985), as atribuições causais são variáveis latentes, uma vez que são estados mentais ou eventos que não são observáveis, mas que se presume que existem, tendo em conta que os seus efeitos são perceptíveis.

Parafraseando um conjunto de autores (e.g., Barros-Oliveira, 1997 a, b, cit. in Pocinho et al., 2007; Valle, Núnez, Rodrigues, & González-Pumariega, 2002, cit. in Pocinho et al., 2007), as atribuições causais em contexto académico acabam por recair, maioritariamente, em três tipos: capacidade (descrita como interna, estável e incontrolável), esforço (qualificado

como interno, instável e controlável) e sorte (categorizada como externa, instável e incontrolável).

Quadro 1: Classificação das Causas de acordo com as Dimensões Causais (Adaptado de Weiner, 1979, cit. in Pina Neves & Faria, 2003, p. 285)

	Locus de Causalidade			
	Interno		**Externo**	
Estabilidade / **Controlabilidade**	Estável	Instável	Estável	Instável
Incontrolável	Capacidade	Humor	Dificuldade da Tarefa	Sorte
Controlável	Esforço Típico	Esforço Imediato	Professor	Ajuda Inesperada dos Outros

Padrões Adaptativos de Aprendizagem

Os padrões adaptativos de aprendizagem são fundamentalmente estabelecidos pelo tipo de objectivos de realização dos alunos, os quais se direccionam, quer para a mestria, quer para o resultado, sendo influenciados pelas crenças, percepções escolares e estratégias, onde constam as crenças de auto-eficácia e as estratégias de auto-justificação para o insucesso (Midgley, Maehr, Hruda, Anderman, Anderman, Freeman, Gheen, Kaplan, Kumar, Middleton, Nelson, Roeser, & Urdan, 2000, cit. in Santos, 2008), constructos que serão explicitados posteriormente. É tido em linha de conta que os mesmos são encarados como mediadores principais da motivação e exercem influência sobre as alterações das realizações escolares, a qualidade dos processos de auto-regulação cognitiva usados pelos alunos, mas também os seus objectivos e expectativas de desempenhos futuros (Alderman, 2004; Covington, 2000, cit. in Santos, 2008).

Existem algumas evidências na literatura (e.g., Figueira, 2007, cit. in Santos, 2008; Linnenbrink & Pintrich, 2002, cit. in Santos, 2008) no que toca à presença de uma relação

entre os padrões adaptativos de aprendizagem e o rendimento escolar. Neste seguimento, não só os padrões referidos anteriormente, bem como a componente atitudinal da conduta, demonstram ser dimensões importantes para o nível de realização académica (Santos, 2008).

Auto-Eficácia Académica

Parafraseando Bandura (1993, cit. in Machado, 2007), as crenças de auto-eficácia, constructo unidimensional (Barros, 1997) e enquadrado na Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1977, cit. in Pina Neves & Faria, 2003), baseiam-se na forma como as crenças que o sujeito possui acerca da aptidão de controlar, não só o seu funcionamento, bem como as situações que o atingem, influenciam, através de processos afectivos, cognitivos, motivacionais e de selecção, as suas condutas, sentimentos e níveis de motivação (Bandura, 1995, cit. in Faria & Simões, 2002). O supracitado autor (1997, cit. in Paixão, 2004) acrescenta, ainda, que se trata de expectativas acerca da competência para executar uma determinada tarefa em contextos específicos e bem delimitados, identificando duas componentes diferentes, designadamente: a expectativa de eficácia pessoal e a expectativa de resultado. Quanto à primeira, existe a convicção de que se é capaz de realizar a conduta apropriada para conseguir o resultado pretendido, enquanto que a segunda se refere à certeza de que um resultado advém de um certo comportamento (Bandura, 1977, cit. in Pina Neves & Faria, 2003).

De acordo com Schunk (1991), citado por Jr. (2006, cit. in Santos, 2008; Bandura, 1997, cit. in Chemers, Hu, & Garcia, 2001), a auto-eficácia académica, mais especificamente, diz respeito à confiança do sujeito nas suas próprias aptidões para ter êxito nas tarefas académicas a um determinado nível, ou seja, refere-se ao "(…) conjunto de crenças e de expectativas acerca das capacidades pessoais para realizar actividades e tarefas, para concretizar objectivos e para alcançar resultados, no domínio particular da realização escolar"

(Pina Neves & Faria, 2004, cit. in Pina Neves & Faria, 2006, p. 46). Ainda no que concerne à definição do constructo, Bandura (s.d., cit. in Santos, 2008) refere que as apreciações realizadas pelos estudantes sobre as suas aptidões são um forte preditor do processo de aprendizagem, as quais podem encontrar-se pouco associadas às competências que de facto o indivíduo apresenta (Alderman, 2004).

Com base na opinião de Paixão (2004), "as crenças de auto-eficácia são mediadoras do comportamento através de três tipos de indicadores: comportamento de aproximação *vs* de evitamento, nível de realização dos comportamentos no domínio considerado e persistência face a obstáculos ou experiências desconfirmatórias" (p. 393).

Segundo Pintrich e Schunk (1996, cit. in Santos, 2008) os alunos que apresentam uma baixa auto-eficácia tendem a admitir que são piores do que na realidade são, demonstrando, não só maior depressão e *stress*, bem como uma perspectiva circunscrita de resolução de problemas. São, ainda, mais propensos a acreditar que os outros vão pensar que a sua necessidade de ajuda indica falta de capacidades (Ryan, Gheen, & Midgley, 1998).

Através da pesquisa de Campbell e Hackett (s.d.), citados por Lindley (2006, cit. in Santos, 2008), verificamos que a auto-eficácia dos indivíduos de género feminino é significativamente afectada, quer pelo êxito, quer pelo insucesso escolar, quando comparados com os sujeitos de género masculino. No entanto, Sá (2007, cit. in Santos, 2008) constata que os alunos apresentam uma maior auto-eficácia do que as alunas, visto que manifestam orientações motivacionais mais independentes.

Mencionamos, também, que uma elevada auto-eficácia leva a que o aluno permaneça na actividade, existindo uma baixa probabilidade de ficar imobilizado com dúvidas sobre as suas aptidões, mesmo quando surgem obstáculos e se depara com insucessos na execução de tarefas importantes (Alderman, 2004; Betz & Hackett, 1983, cit. in Chemers et al., 2001;

Krampen, 1988, cit. in Chemers et al., 2001; Salomon, 1984, cit. in Bong, 1997; Schunk, 1983, cit. in Bong, 1997). Ainda neste seguimento, Bong (2008, cit. in Santos, 2008) afirma que os sujeitos que exibem uma alta auto-eficácia tendem a ser resistentes nas crenças acerca das suas competências, demonstrando uma elevada motivação intrínseca e encontrando-se dispostos a realizar tarefas desafiadoras (Bandura & Schunk, 1981, cit. in Bong, 1997). Do ponto de vista de Bandura (1993, cit. in Machado, 2007), a auto-eficácia de um sujeito quando é elevada influencia as suas atribuições causais, uma vez que o insucesso tende a ser percebido como resultante da falta de esforço, dos objectivos presentes e das expectativas formadas. Segundo Faria e Simões (2002), quanto maior o esforço, perseverança e resiliência face a dificuldades evidenciados por um indivíduo, maior será o seu sentido de auto-eficácia.

Estratégias de Auto-Justificação para o Insucesso

À luz de uma variedade de estudos (e.g., Alderman, 2004; Thompson, 2004; Warner & Moore, 2004) a auto-justificação para o insucesso escolar é mais evidente na adolescência (Alderman, 2004) e baseia-se nas "(…) estratégias motivacionais e comportamentais utilizadas pelos estudantes para desviar as percepções dos outros e deles próprios da perda de capacidade demonstrada ou da ocorrência de baixos desempenhos, permitindo-lhes manter avaliações de si positivas e evitar a desconfirmação das suas auto-concepções como incompetente" (cit. in Santos, 2008, p. 40). Neste sentido e de uma forma similar, os sujeitos que atribuem o seu êxito ou o seu fracasso académico a factores externos e menos controláveis (e.g., sorte), apresentam a mesma possibilidade de obter uma alta auto-justificação para o insucesso (Thompson, 2004; Warner & Moore, 2004). Salientamos, ainda, que as supracitadas estratégias se implementam aquando da descrença do indivíduo nas suas competências e, ocasionalmente, são encaradas como inconscientes (Warner & Moore, 2004).

É também tido em linha de conta que, segundo Covington (1992, cit. in Alderman,

2004), os alunos poderão utilizar a desculpabilização com o intuito de prevenir uma possível falha. Assim, constatamos que o recurso a explicitações de baixo esforço é o modo mais usual para impedir as percepções de uma capacidade reduzida. Nesta mesma linha de reflexão, verificamos que a colocação de objectivos acessíveis promove o êxito nas actividades executadas, enquanto que o delineamento de metas complexas possibilita o não envolvimento e a desculpabilização por parte do sujeito perante o seu fracasso académico.

No que toca à variável género, os resultados das investigações realizadas não são muito consistentes. Deste modo, nas investigações de Midgley e Urdan (2001) e Thompson (2004) não existem diferenças significativas entre a auto-justificação para o insucesso na variável anteriormente referida. Todavia, noutros estudos (e.g., Warner & Moore, 2004), as raparigas manifestam um número mais elevado de estratégias de auto-justificação para o insucesso quando se verifica que as mesmas são menos eficazes. Em contraponto, Santos (2008) constata que os indivíduos de género feminino recorrem menos à utilização das supracitadas estratégias comparativamente aos de género masculino. Ainda neste seguimento, existem alguns estudos (e.g., Kimble & Hirt, 2005) que referem que os rapazes propendem para condutas de auto-justificação para o insucesso devido ao seu auto-centramento.

Se considerarmos a investigação realizada por Santos (2008), averiguamos que o nível de realização académica se encontra negativamente associado com as estratégias de auto-justificação para o insucesso, visto que a utilização exagerada das mesmas constitui um bom preditor de um menor desempenho escolar. Neste sentido, torna-se de extrema importância realçar que o evitamento do insucesso poderá levar a condutas consideradas inadaptativas, designadamente a adopção de um número elevado de estratégias de auto-justificação para o insucesso, originando, consequentemente, sentimentos negativos no que diz respeito ao processo de aprendizagem.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Quadro 2: Relação entre as Concepções Pessoais de Capacidade e de Realização e os Padrões Adaptativos de Aprendizagem

		Eficácia Académica	Auto-Justificação para o Insucesso	Dimensão Internalidade	Dimensão Estabilidade	Dimensão Controlabilidade
Eficácia Académica	Correlação de Pearson	1	-.257**	.133**	-.072	.242**
	Significância		.000	.005	.131	.000
	N	447	447	447	447	447
Auto-Justificação para o Insucesso	Correlação de Pearson	-.257**	1	-.053	.011	-.135**
	Significância	.000		.260	.816	.004
	N	447	447	447	447	447
Dimensão Internalidade	Correlação de Pearson	.133**	-.053	1	-.162**	.181**
	Significância	.005	.260		.001	.000
	N	447	447	447	447	447
Dimensão Estabilidade	Correlação de Pearson	-.072	.011	-.162**	1	.103*
	Significância	.131	.816	.001		.030
	N	447	447	447	447	447
Dimensão Controlabilidade	Correlação de Pearson	.242**	-.135**	.181**	.103*	1
	Significância	.000	.004	.000	.030	
	N	447	447	447	447	447

Numa primeira instância e tendo em consideração a hipótese "existem relações significativas entre as concepções pessoais de capacidade e de realização e os padrões adaptativos de aprendizagem dos alunos", conferimos, através da observação do Quadro 2, que as correlações são, de uma forma geral, fracas, mesmo quando alcançam o limiar de significância estatística.

Assim, constatámos que existem relações significativas, sob o ponto de vista estatístico, entre as variáveis psicológicas em análise, sendo esta a questão e o objectivo principal a que a presente investigação pretendeu responder e alcançar, especificamente entre a eficácia académica, não só com as estratégias de auto-justificação para o insucesso (ρ=-.257 e p-valor=.000), bem como com a internalidade (ρ=.133 e p-valor=.005) e controlabilidade

(ρ=.242 e p-valor=.000) e as estratégias de auto-justificação para o insucesso com a controlabilidade (ρ=-.135 e p-valor=.004), o que nos leva à validação da supracitada hipótese. Observamos, ainda, que todas as correlações enunciadas são fracas, sendo que as da eficácia académica com as estratégias de auto-justificação para o insucesso e estas com a controlabilidade são também consideradas inversas, uma vez que à medida que uma variável aumenta, a outra diminui e vice-versa (e.g., quanto maior a eficácia académica, menor o recurso às estratégias de auto-justificação para o insucesso).

Verificámos, igualmente, que a dimensão internalidade se encontra significativamente correlacionada com a estabilidade (ρ=-.162 e p-valor=.001, sendo uma correlação fraca e inversa) e com a controlabilidade (ρ=.181 e p-valor=.000; a qual apresenta uma fraca correlação).

Deste modo, tendo em conta os resultados alcançados verifica-se que estes apresentam uma tendência mista relativamente ao quadro conceptual que serviu de suporte à hipótese colocada. Enquanto que para Pintrich e Schunk (1996, cit. in Santos, 2008) os alunos que apresentam uma baixa auto-eficácia, não somente tendem a admitir que são piores do que na realidade são, mas também demonstram uma perspectiva circunscrita de resolução de problemas, o que poderá acarretar uma menor utilização das estratégias de auto-justificação para o insucesso. Todavia, outros estudos (e.g., Alderman, 2004; Betz & Hackett, 1983, cit. in Chemers et al., 2001; Krampen, 1988, cit. in Chemers et al., 2001; Salomon, 1984, cit. in Bong, 1997; Schunk, 1983, cit. in Bong, 1997) referem que uma elevada auto-eficácia leva a que o estudante permaneça na actividade, existindo uma baixa probabilidade de ficar imobilizado com dúvidas sobre as suas aptidões, mesmo quando surgem obstáculos e se depara com insucessos na execução de tarefas importantes. Ainda neste seguimento e segundo Faria e Simões (2002), quanto maior o esforço de um indivíduo, maior será o seu sentido de

auto-eficácia. Uma diversidade de autores (e.g., Thompson, 2004; Warner & Moore, 2004) evidencia, também, que os sujeitos que atribuem o seu êxito ou o seu fracasso académico a factores menos controláveis, apresentam a mesma possibilidade de obter uma alta auto-justificação para o insucesso, ocorrendo o mesmo às raparigas que demonstram ser menos eficazes.

Conclusão e Reflexão Final

Através do corrente trabalho, concluímos que existem relações estatisticamente significativas entre as concepções pessoais de capacidade e de realização e os padrões adaptativos de aprendizagem dos alunos, sendo esta a questão e o objectivo principal a que este estudo pretendeu responder e alcançar, conforme mencionado anteriormente. Assim, verificámos que quanto maior a eficácia académica e a controlabilidade que os alunos conferem às atribuições, menor o recurso às estratégias de auto-justificação para o insucesso, sendo que os estudantes que tendem a fazer atribuições internas relativamente aos resultados que obtêm são, igualmente, menos estáveis.

Tendo em consideração os resultados obtidos, ou seja, visto que se encontraram relações significativas, sob o ponto de vista estatístico, entre as atribuições causais e os padrões adaptativos de aprendizagem dos estudantes, designadamente eficácia académica e estratégias de auto-justificação para o insucesso, e no que concerne às implicações teórico-práticas, considerámos que ambos os constructos poderão contribuir para a prevenção e/ou compreensão do (in)sucesso escolar. Neste seguimento, poderão ser trabalhadas, quer as expectativas que o aluno apresenta acerca da sua competência para efectuar uma determinada tarefa, quer as estratégias que o mesmo utiliza para desviar as percepções daqueles que o rodeiam e dele próprio da ausência/insuficiência evidenciada de aptidões ou da ocorrência de

baixos desempenhos académicos, com o intuito de o estudante não desinvestir das suas aprendizagens.

Referências

Alderman, M.K. (2004). *Motivation for Achievement - Possibilities for Teaching and Learning* (2ª ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Barros, A.M. (1997). Atribuições Causais e Expectativas de Controlo: Estudo com Alunos do 7.º e 9.º Ano na Matemática. *Revista Portuguesa de Educação, 10* (1), 25-47.

Barros, J.H., Barros, A.M., & Neto, F. (1993). *Psicologia do Controlo Pessoal: Aplicações Educacionais, Clínicas e Sociais.* Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Bong, M. (1997). Generality of Academic Self-Efficacy Judgments: Evidence of Hierarchical Relations. *Journal of Educational Psychology, 89* (4), pp. 696-709.

Chemers, M.M., Hu, L., & Garcia, B.F. (2001). Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Education Psychology, 93* (1), pp. 55-64.

Coelho, V.A. (2004). *Estilo Atribucional e sua Relação com a Auto-Estima: Um Estudo com Atletas de Élite Portugueses e Eslovenos.* Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Faria, L. (2000). Aspectos Desenvolvimentais das Atribuições e Dimensões Causais: Estudos no Contexto Português. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 9* (1), 23-39.

Faria, L., & Fontaine, A.M. (1993). Atribuições para o Sucesso Escolar na Adolescência: Avaliação em Contexto Natural. *Cadernos de Consulta Psicológica, 9*, 67-77.

Faria, L., & Simões, L. (2002). Auto-Eficácia em Contexto Educativo. *Psychologica, 31*, 177-196.

Fontaine, A.M., & Faria, L. (1989). Teorias Pessoais do Sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica, 5*, 5-18.

Kimble, C.E., & Hirt, E.R. (2005). Self-Focus, Gender, and Habitual Self-Handicapping: Do They Make a Difference in Behavioral Self-Handicapping? *Social Behavior and Personality, 33* (1), 43-56.

Machado, M. (2007). *Família e Insucesso Escolar*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Martini, M.L., & Prette, Z.A. (2005). Atribuições de Causalidade e Afetividade de Alunos de Alto e Baixo Desempenho Acadêmico em Situações de Sucesso e de Fracasso Escolar. *Revista Interamericana de Psicología, 39* (3), 355-368.

Matos, A.P., & Serra, A.V. (1992). Características da Personalidade e Atribuições Causais. *Psychologica, 7*, 11-20.

Meyer, J.P. (1980). Causal Attribution for Success and Failure: A Multivariate Investigation of Dimensionality, Formation, and Consequences. *Journal of Personality and Social Psychology, 38* (5), pp. 704-718.

Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic Self-Handicapping and Achievement Goals: A Further Examination. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 61-75.

Miranda, L., Almeida, L., Veiga, F., Ferreira, A., & Soares, F. (2008). Contributos para o

Estudo das Propriedades Psicométricas do Questionário das Atribuições Causais para os Resultados Escolares (QARE). In A. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional "Avaliação Psicológica: Formas e Contextos"* (pp. 1035-1045). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Paixão, M.P. (2004). A Avaliação dos Factores e Processos Motivacionais na Orientação Vocacional. In L.M. Leitão (Ed.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 377-415). Coimbra: Quarteto Editora.

Pina Neves, S., & Faria, L. (2003). Concepções Pessoais de Competência e Realização Escolar: Apresentação de um Modelo Integrador. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 8* (10), 283-294.

Pina Neves, S., & Faria, L. (2006). Construção, Adaptação e Validação da *Escala de Auto-Eficácia Académica* (EAEA). *Psicologia, XX* (2), 45-68.

Pina Neves, S., & Faria, L. (2007). Auto-Eficácia Académica e Atribuições Causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica, 4* (XXV), 635-652.

Pina Neves, S., & Faria, L. (2008). Atribuições e Dimensões Causais: Reformulação, Adaptação e Validação de um Questionário. *Psychologica, 48*, 47-75.

Pocinho, M., Almeida, L., Ramos, M., Correia, V., Rodrigues, P., & Correia, A. (2007). Atribuições Causais para o Bom e Fraco Desempenho Escolar: Estudo com Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura, XI* (2), 343-355.

Ryan, A.M., Gheen, M.H., & Midgley, C. (1998). Why Do Some Students Avoid Asking for Help? An Examination of the Interplay Among Students' Academic Efficacy, Teachers' Social-Emotional Role, and the Classroom Goal Structure. *Journal of Educational Psychology, 90* (3), pp. 528-535.

Santos, C.A. (2008). *Estudo da Relação do Nível de Realização Académica com os Padrões Adaptativos de Aprendizagem, a Esperança e as Atitudes de Carreira em Alunos do 3.º Ciclo.* Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Santos, P.J. (1989). Classificação das Atribuições e Satisfação com os Resultados Escolares. *Cadernos de Consulta Psicológica, 5*, 39-45.

Soric, I. (2009). Regulatory Styles, Causal Attributions and Academic Achievement. *School Psychology International, 30* (4), 403-420.

Thompson, T. (2004). Re-Examining the Effects of Noncontingent Success on Self-Handicapping Behaviour. *British Journal of Educational Psychology, 74*, pp. 239-260.

Warner, S., & Moore, S. (2004). Excuses, Excuses: Self-Handicapping in an Australian Adolescent Sample. *Journal of Youth and Adolescence, 33* (4), pp. 271-281.

Whitley, B.E., & Frieze, I.H. (1985). Children's Causal Attributions for Success and Failure in Achievement Settings: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology, 77* (5), pp. 608-616.

A PERSPETIVA DO IDOSO SOBRE A QUALIDADE DE VIDA – ENVELHECIMENTO BEM-SUCEDIDO

Joana Pires, Universidade do Algarve, joanapires_13@hotmail.com
Carina Pereira, Universidade do Algarve, carina-pereira@live.com.pt
Cristiana Assunção, Universidade do Algarve, cristiana_f_a@hotmail.com
Ana Susana Almeida, Universidade do Algarve, asalmeida@ualg.pt

Resumo: O acréscimo do número de idosos, nas últimas décadas, tem levado a um aumento significativo do envelhecimento da população. Para promover a qualidade de vida nesta faixa etária torna-se premente explorar em que consiste o envelhecimento bem-sucedido. Costa (2003) refere que o envelhecimento bem-sucedido se alicerça num equilíbrio entre as limitações e as potencialidades do idoso e naquilo que o torna capaz de controlar as tensões e as perdas associadas à sua progressão desenvolvimental e temporal (Custódio, 2008).
Neste sentido, o principal objetivo deste estudo consiste em compreender a perspetiva do idoso acerca da sua própria velhice, mais concretamente perceber como este perceciona a sua qualidade de vida, bem como os fatores que poderão promovê-la.
Participaram neste estudo 30 idosos da Santa Casa da Misericórdia, com uma média de 82.5 anos (*DP* = 7.65). Na recolha de dados utilizou-se o instrumento IQVI – Índice de Qualidade de Vida do Idoso (Paschoal, 2004).
Verificou-se que, atualmente, os idosos gostariam de ter aproximadamente 31 anos. Estes acreditam na possibilidade de ter uma boa qualidade de vida e a maioria considera-a satisfatória. Afirmam que a saúde, o suporte social e a religião são imprescindíveis para uma boa qualidade de vida. Os seus maiores medos são a falta de saúde, o medo de morrer e ficar acamado.
As implicações práticas enquadram-se na mudança de atitudes face ao envelhecimento, na promoção de novas estratégias e adequação de comportamentos sociais que garantam um envelhecimento bem-sucedido, com qualidade de vida.

Palavras-chave: envelhecimento; qualidade de vida; bem-estar; idoso; instituição.

Introdução

A relevância do tema Envelhecimento Bem-sucedido parte do notório aumento do envelhecimento da população. Os resultados provisórios dos Censos 2011 revelam o fenómeno do duplo envelhecimento populacional, que se carateriza simultaneamente pelo aumento significativo da população com mais de 65 anos, que representa 19.1% da população total, e pela redução progressiva da população jovem (Instituto Nacional de Estatística, 2011a). Perspetiva-se que este envelhecimento tenderá a aumentar exponencialmente nas próximas décadas. Projecções efectuadas pelo Instituto Nacional de Estatística (2011a) revelam a tendência para que em 2050 o número suba mais de um milhão (i.e., 2,95 milhões

de idosos). Esta marcante alteração demográfica reflecte-se igualmente na proporção do número de idosos e de jovens. Em 2046 haverá 238 idosos (i.e., 31% da população nacional) por cada 100 jovens (i.e., 13%) (Diário Digital, 2008).

Segundo Fontaine (2000), desde o séc. XVIII que assistimos a um aumento da esperança média de vida, devido principalmente à revolução industrial. Até aí a esperança média de vida não excedia os 30 anos. Atualmente, esse número aumentou bastante, sendo que, nos países desenvolvidos, a esperança média de vida é na ordem dos 74 anos, enquanto nos países em desenvolvimento é de 50 anos, o que revela uma enorme disparidade.

Em Portugal, a esperança média de vida é de 79.20 anos para ambos os sexos, mais especificamente 76.14 anos para os homens e 82.05 anos para as mulheres (Instituto Nacional de Estatística, 2011a).

Neste sentido, torna-se pertinente direcionarmo-nos para o conceito de qualidade de vida dos idosos. Embora não haja um consenso a respeito deste termo, Seidl e Zannon (2004), creem que terá surgido na década de 30. A definição de qualidade de vida dada pela WHOQOL Group (1994) consiste na perceção individual, e por isso subjetiva, da própria posição na vida de acordo com o contexto cultural que integra e o sistema de valores segundo os quais o sujeito vive, e tendo em consideração os seus próprios objetivos, expectativas, padrões e preocupações. Enquanto que Vecchia, Ruiz, Bocchi, e Corrente (2005) preconizam que a qualidade de vida está relacionada com a autoestima e o bem-estar pessoal, abrangendo uma série de aspetos como, a capacidade funcional, o nível socioeconómico, o estado emocional, a interação social, a atividade intelectual, o autocuidado, o suporte familiar, o próprio estado de saúde, os valores culturais, éticos e a religiosidade, o estilo de vida, a satisfação com o emprego e/ou com atividades diárias e o ambiente em que se vive. Spirduso (2005) acrescenta que a saúde e a capacidade física são componentes importantes de uma sensação de bem-estar. Larson (1978) completa a ideia prévia referindo que entre todos os

elementos da situação de vida de uma pessoa idosa, a saúde é a que mais está relacionada ao bem-estar subjetivo e, por consequência, a uma boa qualidade de vida.

É importante, antes de mais, efetuar uma breve distinção entre envelhecimento e velhice. Enquanto que o primeiro conceito consiste num processo sócio-vital que é multifacetado e decorre ao longo de todo o percurso da vida, o segundo remete para estado de "ser velho". Esta condição resulta do processo de envelhecimento vivenciado dentro de contextos sociais, políticos e individuais diversos (Lima, Silva, & Galhardoni, 2008). A velhice não é estática. Trata-se de uma categoria, um movimento contínuo e dinâmico preenchido de subjetividades, sendo o resultado e o prolongamento de um processo, caracterizado primordialmente pela mudança (Costa, 2003).

O envelhecimento é um conjunto de processos que ocorre no organismo após a sua fase de desenvolvimento, levando a transformações de natureza biológica e psicológica, em função do tempo (Fontaine, 2000). Traduz-se numa realidade universal, comum a todos os seres vivos e de carácter multidimensional. Não há uma teoria explicativa deste fenómeno que seja consensual e universal, visto que se trata de um conceito complexo. Todavia, fatores fisiológicos, psicossociais e culturais poderão contribuir para compreender esta etapa da vida (Custódio, 2008; Fontaine, 2000).

Segundo Custódio (2008) a saúde mental do indivíduo, conduz, de certa forma, a um envelhecimento bem-sucedido, tornando o idoso capaz de controlar as tensões e as perdas associadas ao progredir da idade. O envelhecimento bem-sucedido consiste num equilíbrio entre as limitações e as potencialidades do indivíduo, o que lhe permite lidar com as inevitáveis perdas que esta etapa pode provocar em diferentes situações e com diversificados graus de eficácia (Costa, 2003). Neste contexto, a velhice bem-sucedida implica a reunião de três grandes condições: (1) reduzida probabilidade de doenças, em especial as que causam perda de autonomia, pois a saúde é a primeira condição de uma velhice bem-sucedida; (2)

manutenção de um elevado nível funcional no plano cognitivo, nomeadamente a escolaridade e atividades como a leitura, palavras cruzadas, etc., o que favorecerá a manutenção da sua cognição, e no plano físico contribuindo também para uma otimização da velhice, dado que o exercício físico ajuda a melhorar a postura, o campo visual, a força e na energia, e consequentemente, permite prevenir a dor e aumentar a autoimagem e a autoconfiança (DGS, 2000); por último, (3) a conservação de empenho social e do bem-estar subjetivo.

A literatura demonstra que o isolamento é um fator de risco para a saúde, pois quando o idoso perde a sua autonomia, perde também, outras funções como o trabalho, aquisição de produção, manutenção e transmissão de conhecimentos, o que poderá levar a um maior isolamento e cada vez mais a situação de dependência (Martins, 2006); os apoios sociais de natureza emocional ou instrumental podem ter efeitos positivos na saúde (Fontaine, 2000), pois contribuem para uma sensação de bem-estar subjetivo, com influência em diversos aspetos, tais como a socialização (Martins, 2006).

Aspetos como a vulnerabilidade do idoso e/ou a incapacidade de suporte familiar, conduzem, em grande parte, à institucionalização dos idosos pela família (Custódio, 2008).

Neste contexto, a rede de instituições de alojamento para idosos (e.g., lares, centros de dia) tem vindo a aumentar, também devido a alterações no quadro da política social e ao aumento da procura. Porém, os apoios sociais e financeiros dirigidos aos idosos continuam a revelar-se insuficientes (Martins, 2006).

A institucionalização poderá reduzir os laços que o idoso tem com a sociedade, mas por outro lado, poderá promover o estabelecimento de novas relações afetivas. Assim sendo, é fundamental compreender as necessidades do idoso nas suas variadas vertentes e garantir o espaço, a autonomia e a privacidade para que, assim, o idoso possa vivenciar e exprimir-se, assegurando a sua dignidade e singularidade como pessoa (Custódio, 2008).

Para além das instituições, têm-se vindo a destacar outras respostas inovadoras no apoio ao idoso como o apoio domiciliário (i.e., prestação de serviços individualizados e personalizados a idosos que sejam incapazes de assegurar ou realizar as suas necessidades básicas diárias); acolhimento familiar (i.e., apoio de famílias adequadas que acolhem temporariamente idosos, quando a família de origem não reúne condições ou quando não têm família) e as colónias de férias e o turismo sénior (i.e., conjunto de atividades que quebram a rotina, proporcionando o equilíbrio físico, emocional e social) (Martins, 2006).

Uma vez justificada a relevância crescente do estudo no âmbito Envelhecimento Bem-sucedido e descritos os principais conceitos que lhe são subjacentes, o objetivo geral do presente estudo consiste em compreender a perspetiva do idoso acerca da sua própria velhice, mais concretamente perceber como estes percecionam a sua qualidade de vida, bem como os fatores que poderão promovê-la.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 30 idosos, sendo 18 sujeitos do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 68 e os 98 anos (M = 82.5, DP = 7.65).

Instrumento

Recorreu-se ao instrumento Índice de Qualidade de Vida do Idoso (IQVI) (Paschoal, 2004).

O instrumento não foi aplicado na sua totalidade. Devido aos objetivos propostos para este estudo foram aplicadas quinze questões (i.e., oito de carácter quantitativo e sete de carácter qualitativo) das dezoito questões incluídas no instrumento original.

Procedimentos de recolha dos dados

Os dados foram recolhidos por 3 investigadoras no mesmo dia, quer no período de manhã, quer no período da tarde, o que perfez um total de 3 horas. Todas as questões foram lidas pelas investigadoras a casa idoso e as respostas registadas manual e individualmente, num exemplar do instrumento adaptado.

Os dados foram analisados com recurso ao *PASW Statistics 18*, onde se efetuaram médias e desvios-padrão, sendo posteriormente, calculadas percentagens médias relativamente às respostas obtidas.

Apresentação e Discussão dos Resultados

A idade média que os participantes responderam que gostariam de ter atualmente é de aproximadamente 31 anos (M = 30.9, DP = 21.4).

À questão "até que idade gostariam de viver?" responderam até cerca dos 89 anos (M = 88.05, DP = 9.69).

Uma hipótese justificativa para a idade média que gostariam de ter atualmente (i.e., 31 anos) parece prende-se com o facto de nessa etapa da vida o ser humano possuir uma maior autonomia, uma maior independência e ser jovem, sendo esta última sinónima de vitalidade. Segundo Cardão (2009) esta etapa caracteriza-se frequentemente pelo nascimento dos filhos e pela valorização do significado da família, o que poderá levar o idoso a recordar com alguma tristeza e/ou saudade um tempo desenrolado entre os laços familiares e comunitários. Aliás, como se pode constatar posteriormente, um dos maiores desejos manifestados, por parte dos idosos, é ter alegria e relações familiares positivas. Além disso, muitos idosos encaram-se como alguém que perdeu as capacidades de manter uma vida ativa, antes ele mesmo desempenhava o papel de autor do seu próprio mundo tendo plenas capacidades para tomar as decisões por si só (Cardão, 2009). Eis uma citação, de um dos idosos entrevistados, que

ilustra esta ideia: "*nessa altura eu não dependia de ninguém, conseguia fazer as coisas normais por mim mesmo".*

Maioritariamente os participantes classificaram o seu estado de saúde atual como "bom" (i.e., 33%), 27% como "péssimo", 23% como "comprometido" e 17% como "mau". Nenhum optou por classificar o seu estado atual de saúde como "ótimo".

Quando questionados acerca da comparação do seu estado de saúde atual com outros da mesma idade classificam maioritariamente (i.e., 42.3%) com "melhor", seguidamente como "igual" (i.e., 34.6%) e 23.1% como "pior". Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos por Grossi e Souza (2003), que constataram que a maioria dos idosos (i.e., 50.8%) alegaram que o seu estado de saúde é bom, seguindo-se 39.1% referindo que é regular e 10.1% classificam-no como ruim. Ainda num estudo levado a cabo por outros autores, a perceção dos idosos acerca da própria saúde é considerada boa por 49.5% dos idosos, 39.8% classificam-na como razoável e apenas 11% como sendo ruim. Comparando o seu estado de saúde com outras pessoas da mesma idade, a grande maioria (73%) considera apresentar melhores condições (Anderson, Assis, Pacheco, Silva, Menezes, Duarte, Storino, & Motta, 1998).

Quando questionados acerca da comparação entre a qualidade de vida dos seus pais, quando tinham a mesma idade, e a qualidade de vida que sentem ter atualmente, a maioria pensa que era melhor na geração anterior (i.e., 28.6%), 25% respondeu que "não se aplica", uma vez que os pais viveram menos anos de vida, 21.4% pensa o oposto, ou seja, que a qualidade de vida no "tempo dos pais" era "pior", 14.3% pensa que era "muito pior", 7.1% "igual" e, por último, 3.6% que era "muito melhor".

Em 1995, o índice de longevidade situava-se em 39%, actualmente este detem uma percentagem de 47.7%, o que evidencia um crescimento, em larga escala, do número de pessoas que atingem a terceira idade (Instituto Nacional de Estatística, 2011b). Isto poderá dever-se ao

facto de os idosos possuírem uma melhor qualidade de vida (Marcelino, 2002), devido ao desenvolvimento da medicina, principalmente na prevenção de doenças, da melhoria nas infra-estruturas sanitárias e da queda na taxa de fecundidade (Freitas, 2004).

Ainda no que se refere à qualidade de vida, a maioria dos idosos inquiridos (i.e., 79%) opinam que as pessoas idosas podem ter uma boa qualidade de vida, contrapondo com 21% que defende o oposto.

A qualidade de vida atual dos sujeitos é, maioritariamente, classificada como "satisfatória" (i.e., 48%), sendo que os restantes participantes a classificaram como "péssima" e "boa" de igual modo (i.e., 21%), 10% como "má", enquanto nenhum dos participantes seleciona a opção ótima.

Numa escala de 0 a 10, a qualidade de vida percecionada pelos participantes há 10 anos atrás foi, maioritariamente, de 8 valores (i.e., 23.5%). De acordo com a mesma escala, 5.9% dos sujeitos atribuíram o valor 0, 1 e 3 como qualidade de vida respetivamente (*DP* = 2,93).

No tocante à qualidade de vida percecionada pelos participantes atualmente, os mesmos sujeitos atribuem, em maior número, a nota 5 (i.e., 41.2%) e minoritariamente a nota 7 (i.e., 5.9%) (*DP* = 2,84).

Na opinião dos participantes uma boa qualidade de vida é, em larga maioria, sinónimo de "*ter saúde*", conceito selecionado por 17 indivíduos (i.e., 56.67%). As restantes opiniões incidiam em afirmações como "*é viver bem", "ter alimentos*" e "*ter amigos e familiares que os apoiem"* (i.e., 13.33% cada); "*não fazer nada*" (i.e., 10%); "*é ter alegria*" e "t*er o que é necessário para sobreviver*" (i.e.,6.67% cada); *"paz", "respeito", "independência", "ser jovem", "ter dinheiro", "ter uma vida normal", "ter casa" e "é passear"* (i.e., 3.33% cada).

Os fatores que os idosos consideraram como fundamentais para uma boa qualidade de vida na velhice, por ordem de importância, foram, em primeiro lugar a saúde, numa maioria

considerável (33%), em segundo as relações sociais com 9 (30%) respostas e o fator que a maioria respondeu em terceiro lugar foi a religião com 11 (36.67%) respostas.

A grande maioria dos idosos entrevistados considera que a sua qualidade de vida é "satisfatória" ou "boa". De facto, velhice não necessita de ser um sinónimo de má qualidade de vida (Paschoal, 2002). Estes resultados corroboram os de investigação prévia em que a maioria dos participantes respondeu que a sua qualidade de vida era "razoável / boa" (Pereira, 2010). Araújo, Onofre, Pena, e Silva (2010) corroboram que a maioria dos idosos entrevistados (44,7%) consideram a sua qualidade de vida como "boa".

Quanto ao significado de má qualidade de vida, os idosos tenderam a responder no sentido inverso à questão anterior, ou seja, uma má qualidade de vida é sinónimo de "*estar doente*", tendo sido respondido por 15 idosos (i.e., 50%), "*não ter familiares e amigos*" (i.e., 10%), "*não têm orientações na vida*" (sendo que as orientações são perspetivadas como objetivos e/ou projetos), (i.e., 6.67%). Outras respostas cuja opção foi única consistiram em "*quando as pessoas não têm comida*", "*não têm dinheiro nem uma casa para viver*", quando "*são alcoólicos ou drogados*" (i.e., 3.33%).

Se os participantes pudessem acrescentar algo às suas vidas, a maioria, (i.e., 33.33%) desejaria saúde, cerca de 5 (i.e., 16.67%) participantes afirmaram que não acrescentariam nada e 4 indivíduos responderam que queriam os familiares próximos deles e uma casa para viver. Inversamente, as respostas fornecidas relativamente ao que eliminariam das suas vidas para as melhorar, cerca de 14 (i.e., 46.67%) idosos afirmaram "*as dores que sentem*", 6 (i.e., 20%) responderam "*nada*" e 2 (i.e., 6.67%) responderam "*tiraria a vida*".

Não obstante, a qualidade de vida pode ser uma realidade experienciada na velhice, como já havia sido referido anteriormente, a longevidade pode tornar-se, para muitos idosos, num problema que dá lugar a inúmeras consequências nas diferentes dimensões da vida humana, física, psíquica e social. Estas consequências poderão ser doenças, declínio

funcional, aumento da dependência perdendo, na maioria das vezes, a sua autonomia, isolamento social e depressão. Com isto não se quer dizer que todo aquele que envelhece passa por estes problemas. Se os indivíduos envelhecerem, mas continuarem ativos na sociedade, mantendo as suas capacidades tanto psíquicas como físicas, possuindo objetivos e metas, independentemente da idade em que se encontram, preenchem-se a si mesmo como pessoas e dão um pouco mais de significado à vida (Paschoal, 1996).

Segundo o Paschoal (2002), o envelhecimento é perspetivado como uma época de perdas, incapacidades, decrepitude, impotência, dependência, mas também, pela situação objetiva de aposentadoria insuficiente, analfabetismo, oportunidades negadas, desqualificação tecnológica e exclusão social. Contudo, salienta-se que mesmo em condições adversas, a maioria dos idosos se sente feliz com a sua vida.

Em relação aos maiores medos, 7 (i.e., 23.33%) dos participantes responderam que tinham "*medo de não ter saúde*", 6 (20%) tinham "*medo de morrer*" e 4 (13.33%) de "*ficar acamado*", ou seja, dependentes de terceiros para a realização das suas necessidades básicas. Outras respostas fornecidas acerca dos seus medos foram "*medo de não ter dinheiro*", "*medo de sofrer"*, existindo 4 (13.33%) participantes que asseguraram não ter quaisquer medos.

A morte é considerada um medo universal e comum a todas as populações, independente de idade, sexo, nível socioeconómico ou religião, sendo este um aspeto que está relacionado com o desconhecido. As alterações constantes relativamente ao significado da morte são inevitáveis no decorrer do ciclo vital, devido às experiências de vida e a outras perdas que vão acontecendo (Walsh & McGoldrick, 1998).

As causas dos diversos medos poderão prender-se, entre outros fatores possíveis, com a sensação de desvalorização, a impotência, a falta de apoio do exterior (e.g., familiares e amigos), a inexistência de objetivos/projetos e com as condições físicas (sensação de dor ou mal-estar). Esta conjuntura pode justificar a falta de motivação para continuar a viver ou de

viver uma vida mais longa. Neste sentido, é comum que o idoso, no decurso do processo de envelhecimento, experiencie a sensação de vazio, abandono e desinteresse, juntamente com outros fatores de vulnerabilidade e, consequentemente, surja o desejo de morrer (Cardão, 2009). De qualquer forma, é de salientar que diferentes tipos de medo poderão ser experienciados em função da história de vida e do contexto sócio-cultural em que o idoso estiver inserido, mais do que, provavelmente, como resultado do próprio processo de envelhecimento (Delinski, Franzoni, Mestre, & Moser, 2001).

Por fim, a última questão remete para os três desejos da "lâmpada mágica do Aladim" e se fosse possível, 14 (46.67%) dos idosos pediriam em primeiro lugar "*saúde*", em segundo lugar "*alegria e boas relações familiares*", com 3 (10%) respostas cada, e para finalizar, o terceiro desejo seria "ter paz", com 2 (6.67%) respostas.

Ao longo das diversas respostas fornecidas pelos participantes às questões do questionário salienta-se a preocupação e necessidade de saúde e de autonomia, que parecem as dimensões mais valorizadas. O mesmo se verifica em estudos de outros autores, onde a dimensão saúde, também é destacada, informando que variáveis que se relacionam com a saúde têm influência na qualidade de vida dos idosos, sendo que a ausência de saúde e a presença de doenças, assim como outras condições incapacitantes, também exercem o seu contributo na qualidade de vida desta faixa etária (Ribeiro, 2011).

De uma forma geral, o incremento significativo da percentagem de proporção de idosos na população na atualidade, e o aumento gigantesco que se estima para as próximas décadas (Instituto Nacional de Estatística, 2011b) leva à necessidade de levar a sociedade a reconsiderar e a repensar o papel, estatuto, importância e os recursos para a terceira idade. Assim, torna-se fundamental a sensibilização das novas gerações para a importância social desta faixa etária.

No que se refere às limitações do presente estudo, salienta-se sobretudo o caráter exploratório descritivo das análises efetuadas e as dificuldades sentidas na recolha de dados devido a alguma dificuldade na comunicação com alguns idosos pelos seus défices auditivos, que dificultavam a compreensão do questionário, e o grau de atenção de alguns idosos em alguns momentos devido ao elevado interesse que manifestavam pela transmissão televisiva do casamento real inglês.

Em relação às mais valias do estudo, destaca-se essencialmente o interesse crescente da temática devido às tendências marcantes das características demográficas nacionais. Adicionalmente, a escuta ativa, direta e empática das ideias dos idosos no que se refere à qualidade de vida e ao processo de envelhecimento bem-sucedido, e dos aspetos que lhe são subjacentes, são fundamentais para que seja possível delinear e incrementar um conjunto amplo e articulado de estratégias sociais promotoras de um envelhecimento verdadeiramente "Feliz e Saudável".

Propõe-se para estudos futuros, a comparação do bem-estar e qualidade de vida, de idosos institucionalizados e idosos que residam em casa própria ou com familiares, de modo a perceber se existirão diferenças nestes dois grupos e, caso existam, identificar essas diferenças; investigação-ação nesta temática também se revela de todo o interesse, de forma a evidenciar que tipo de intervenções, de caráter mais preventivo e/ou remediativo, melhor resultam na promoção da qualidade de vida e do envelhecimento bem-sucedido dos idosos.

É importante alterar crenças sociais acerca da 3ª idade e do seu contributo social, e é imprescindível otimizar o nível da compreensão e adequação dos comportamentos familiares e de outras pessoas significativas na vida dos idosos.

Referências

Anderson, M., Assis, M., Pacheco, L., Silva, E., Menezes, I., Duarte, T., Storino F., & Motta, L. (1998). Saúde e qualidade de vida na terceira idade. *Textos sobre envelhecimento, 1*, 1 – 44.

Araújo, C., Onofre, A., Silva, E., & Pena, M. (2010). Qualidade de vida de idosos institucionalizados. *Caderno Temático Kairós Gerontologia, 8*, 35-44.

Cardão, S. (2009). *O idoso Institucionalizado*. Lisboa: Coisas de Ler.

Costa, G. (2003). *Tríplice visão do envelhecimento: Longevidade, qualidade de vida e aspectos biopsicossociais da velhice*. Uberlândia: UFU.

Custódio, C. (2008). *Representações e vivências da sexualidade no idoso institucionalizado*. Universidade Aberta. Lisboa.

Delinski, G., Franzoni, F., Mestre, M., & Moser, A. (2001). Tipos de medo encontrados em adultos e idosos da cidade de Curitiba. *Porto alegre, 3*, 89-102.

DGS (2000). *Autocuidado na saúde e na doença. Guias para as pessoas idosas, nº1: conservar-se em forma na idade avançada*. 3ª Ed. Lisboa, Europress.

Diário Digital (2008). *INE: número de idosos aumentará um milhão até 2005*. Acedido a 14 de Maio de 2012 de www.app.com.pt/ine-numero-de-idosos-aumentara-um-milhão-ate-2050.

Fontaine, R. (2000). *Psicologia do Envelhecimento*. Lisboa: Climepsi.

Freitas, E. (2004). *Tempo de Envelhecer: percursos e dimensões psicossociais*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 19-38.

Grossi, P., & Souza, M. (2003). Os idosos e a violência invisibilizada na família. *Revista Virtual Textos & Contextos*, 1-14.

Instituto Nacional de Estatística (2011a). Censos 2011 - Resultados Provisórios. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.

Instituto Nacional de Estatística (2011b). Anuário Estatístico de Portugal 2010. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.

Larson, R. (1978). Thirty years of research on the subjective well-being of older Americans. *J. Gerontol, 33*, 109-255.

Lima, A., Silva, H., & Galhardoni, R. (2008). Successful aging: paths for a construct and new frontiers. Interface. *Comunic., Saúde, Educ., 12*, 795-807.

Marcelino, N. (2002). *Estudos de Lazer: uma introdução.* Campinas: Autores Associados.

Martins, R. (2006). Envelhecimento e Políticas Sociais. *Revista Millenium*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu.

Paschoal, S. (1996). *Autonomia e Independência*. São Paulo: Atheneu.

Paschoal, S. (2002). *Qualidade de Vida do Idoso: Elaboração de um instrumento que privilegia sua opinião*. São Paulo: Faculdade de Medicina.

Paschoal, S. (2004). *Qualidade de vida do idoso: Construção de um instrumento de avaliação através do método do impacto clínico.* São Paulo. Tese de doutoramento.

Pereira, A. (2010). Percepção do Idoso sobre o seu nível de qualidade de vida. *Revista Transdisciplinar de Gerontologia da Universidade Sénior Contemporânea, 2*, 27-34

Ribeiro, K. (2011). Fatores associados à qualidade de vida relacionada à saúde de idosos residentes no município de São Paulo – Estudo SABE: Saúde, Bem-estar e Envelhecimento. Acedido a 20 de Maio de 2012 de http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6132/tde-20122011-114524/pt-br.php.

Seidl, E., & Zannon, C. (2004). Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. *Cad. Saúde Pública, 20*, 2, 580-588.

Spirduso, W. (2005). *Dimensões físicas do Envelhecimento*. Barueri, SP: Manole.

Vecchia, R., Ruiz, T., Bocchi, S., & Corrente, J. (2005). Qualidade de vida na terceira idade: um conceito subjetivo. *Revista Brasileira Epidemiol, 8* (3), 246-52.

Walsh, F. & McGoldrick, M. (1998). *Morte na família: sobrevivendo às perdas*. Porto Alegre: ArtMed.

WHOQOL Group (1994). Development of the WHOQOL: Rationale and current status. *Int J Mental Health 23*, 24–56.

A RELAÇÃO DA VINCULAÇÃO AMOROSA COM A IDEAÇÃO SUICIDA EM JOVENS ADOLESCENTES

Catarina Fernandes, Universidade do Algarve, catarina.fernandes29@gmail.com
Lúcia Barracosa, Universidade do Algarve, luciabarracosa@hotmail.com
Ricardo Nunes, Universidade do Algarve, mtb_ricardonunes@hotmail.com
Sofia Pimenta, Universidade do Algarve, sofiapimenta40@hotmail.com
Ana Susana Almeida, Universidade do Algarve, rociodealmeida@gmail.com
Cátia Martins, Universidade do Algarve, csmartins.ualg@gmail.com

Resumo: A preocupação crescente relativamente ao suicídio na adolescência instiga a necessidade de identificar os aspetos associados à intensidade da ideação suicida. Entre os diversos aspetos, a relação com os pais e o par amoroso, adquire uma importância fulcral nesta etapa desenvolvimental, intimamente influenciada pela vinculação amorosa. A presente investigação tem como principal objetivo verificar o impacto de diferentes aspetos, nomeadamente dos perfis de vinculação amorosa estabelecidos (i.e., confiança; dependência, evitamento e ambivalência) na ideação suicida de jovens.Participaram no estudo 228 adolescentes, 139 do sexo feminino e 89 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos de idade (*M*=16.32, *DP*=1.631). Utilizaram-se três instrumentos, um Questionário de dados sociodemográficos, o Questionário de Ideação Suicida e o Questionário de Vinculação. Os resultados obtidos permitiram constatar que os adolescentes com níveis mais elevados de ideação suicida são tendencialmente do sexo feminino, percecionam ter uma má ou fraca relação familiar, uma baixa situação económica, uma história de depressão prévia e um perfil ambivalente relativamente ao par amoroso. Por outro lado, maior confiança na relação amorosa associa-se a níveis mais reduzidos de ideação suicida. São discutidas as implicações práticas dos resultados obtidos no que se refere aos critérios basilares de rastreio e identificação de adolescentes em risco de suicídio.

Palavras-chave: ideação suicida; vinculação amorosa; adolescência.

Introdução

Desde sempre que o suicídio tem sido alvo de elevada controvérsia. Já na Antiguidade, o suicídio teve um grande enfoque na sociedade, não obstante a transformação no que diz respeito às perspectivas que tem sofrido ao longo da história (Gutz, 2007), baseando-se numa visão ambivalente: por um lado, visto como um ato de liberdade humana, por outro, como um atentado à vida, inclusive considerado de carácter criminoso e punido por lei. Atualmente é perspetivado como uma morte provocada por lesão, envenenamento ou sufocação, que apresente evidências que tenha sido autoinfligida, com intenção de morte (Gutz, 2007).

O comportamento suicida é considerado por Borges, Fensterseifer e Werlang (2005) em três vertentes: ideação suicida, tentativa de suicídio e suicídio consumado. No que concerne à primeira vertente, há uma importância redobrada no seu estudo em virtude de se considerar um dos preditores de risco (Barrios, Brener, Everett, & Simon, 2000), com tendência a aumentar conforme a idade cronológica, sobretudo depois da puberdade (Cantwell & Carlson, 1982). Esta situação tem vindo a aumentar na população em geral, apresentando-se, no caso dos adolescentes, como a terceira causa de morte em termos mundiais (Bertolote & Fleischmann, 2004).

Assim, a adolescência assume um papel de extrema importância uma vez que, para além de ser uma fase caraterizada por muitas transformações e transições (Frasquilho, 1996), os adolescentes recorrem, por vezes, a condutas impulsivas ou agressivas, que poderão ser o primeiro passo para um eventual suicídio (Flechner, 2000). Porém, esta realidade é, por vezes, subestimada por parte das próprias famílias que negam a situação (Borges & Werlang, 2006).

Quando se pensa nas causas que podem estar latentes a este comportamento, várias são as relações estabelecidas, nomeadamente com as alterações físicas, a identificação a nível sexual e o estabelecimento de relações com o outro, (que podem causar ansiedade e angústia), ou o facto de serem muito impulsivos, hipersensíveis, "desequilibrados", sentindo, por vezes, a sensação de solidão (Bouchard, 2006). As investigações apontam igualmente para diferenças de género, sendo que indivíduos do sexo masculino revelam planificação cuidadosa do ato, com recurso a métodos letais e, no caso de sobrevivência, esta deve-se a mero acaso (Prieto & Tavares, 2005). No que se refere ao sexo feminino, apresentam preferência por métodos que não os colocam em riscos imediatos. Evidenciam impulsividade, frequentemente denominada de gesto suicida (Baptista, 2004). Man (1999) demonstra que as raparigas adolescentes apresentam quatro vezes mais ideação suicida e três vezes mais

tentativas de suicídio quando comparadas com os rapazes, o que pode ser explicado por estas apresentarem maiores índices de depressão (Clum & Esposito 2002).

Contudo, dada a multiplicidade de fatores, dimensões e contextos envolvidos neste fenómeno, não é profícuo tentar encontrar uma explicação num acontecimento isolado, mas sim considerar a história que antecede o problema, bem como os problemas vivenciados no passado e os conflitos experienciados anteriormente (Bouchard, 2006). Desta forma, Diekstra e Kerkhof (1994) referem ser importante considerar os vários fatores, quer internos quer externos, que poderão estar envolvidos no ato suicida, e assumir uma perspetiva multidisciplinar na sua compreensão (Souza & Ávila, 2007).

De um modo geral, pode-se então afirmar que existem diversos fatores de risco associados ao suicídio na adolescência tais como: fatores culturais e sociodemográficos, estilo cognitivo, personalidade, doença física, conflitos interpessoais, abuso, violência, problemas de relacionamento e distúrbios psiquiátricos (Bertolote, De Leo, & Lester, 2003; Bouchard, 2006).

Destacam-se igualmente aspetos relacionados com antecedentes familiares de suicídio e o consumo de substâncias (Runeson, 1998). Destaca-se ainda a depressão, quer pelo facto de poder ter repercussões por toda a vida (Fombonne, 1998), quer enquanto antecedente da ideação suicida, uma vez que se encontra fortemente associada a tentativas de suicídio, sendo importante dar atenção aos sinais (e.g., pensamentos negativos, falta de atenção, deceção com a própria pessoa, desespero, irritabilidade, falta de estimulo para realizar as atividades rotineiras), não os banalizando (Bouvard & Doyen, 1996).

O jovem suicida pode-se ver a si próprio enquanto alguém bastante passivo, revelando isolamento social e baixo desempenho académico, sem objetivos de vida, uma vez que esta para si não apresenta atratividade. Porém, nem todos os jovens com ideação suicida

demonstram este padrão, podendo inclusive apresentar uma vida social e escolar muito bem-sucedida (Bouchard, 2006).

Por outro lado, no tocante aos fatores de proteção, as investigações enunciam uma relação estável com a família, boas habilidades a nível social, capacidade de comunicação, boa recetividade à ajuda externa, capacidade de estabelecer objetivos futuros (WHO, 2002), autoestima positiva, suporte financeiro e crença de poder controlar a própria vida (Baptista, 2004) enquanto aspetos pertinentes e "bloqueadores" do processo.

A vinculação amorosa

A predisposição para relações de vinculação existe ao longo de toda a vida, e não se relaciona apenas com a relação parental, apesar de esta ser a forma primordial de vinculação (Bowlby, 1969).

Efetivamente, é na adolescência que se começa a formular a vinculação com um par, embora esta ainda não revele grande ênfase pois a permanência no tempo não a constituí enquanto vinculação, nem o outro assume um papel exclusivo na vida do adolescente (Barbosa, Costa, & Matos, 2001). Outro tipo de relação que começa a surgir nesta fase é a amorosa, que se caracteriza sobretudo por elevados níveis de afiliação representados na proximidade física, na partilha de atividades e no companheirismo (Adams, Laursne, & Wilder, 2001). Com o avançar da idade, denota-se uma procura de proximidade emocional representada pela interdependência, reciprocidade, diversidade de atividades partilhadas pelos parceiros e pela interação social diária (Adams *et al*., 2001).

A vinculação amorosa nesta fase associa-se ao crescimento individual, nomeadamente à formação de uma identidade pessoal, adaptação a alterações nas relações familiares, envolvimento em relações harmoniosas com pares, sucesso escolar e desenvolvimento da maturidade sexual (Collins, Furman, & Welsh, 2009).

No que concerne os fatores envolvidos, Matos, Barbosa e Costa (2001) referem existir quatro dimensões na vinculação: a confiança, o evitamento, a dependência e a ambivalência. A confiança constitui o modelo positivo de si próprio e do outro e relaciona-se com as perceções do sujeito relativamente à sensibilidade do par romântico para satisfazer as suas necessidades. O evitamento refere-se ao papel secundário que o companheiro ocupa no preenchimento das necessidades de vinculação, bem como na centração do sujeito na sua capacidade de resolução de problemas. A dependência avalia a necessidade de proximidade física e emocional, a ansiedade de separação e o medo da perda. Por fim, a ambivalência avalia a insegurança do sujeito (Barbosa et al., 2001).

Atendendo à importância da vinculação, quer na fase da adolescência, quer enquanto factor protetor no desenvolvimento da ideação suicida, o presente estudo pretende analisar a associação entre os perfis vinculativos e a emergência da vertente de ideação suicida.

Método

Participantes

Foram inquiridos 228 adolescentes, 139 do sexo feminino e 89 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos (*M*= 16.32, *DP*= 1.63). Estes constituíram dois grupos amostrais distintos: uma amostra *online* (*n*=135; sexo feminino=99; sexo masculino= 36) e uma amostra presencial (*n*=93; sexo feminino=40; sexo masculino=53). O primeiro grupo apresentou uma média de idades de 17.16 (*DP*=1.35), e o segundo uma média de 15.11 (*DP*=1.16).

Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Q**uestionário de Dados Sociodemográficos,** composto por questões direcionadas para o levantamento de variáveis pessoais (e.g., idade, género, habilitações literárias), bem como informações relativas ao agregado familiar, orientação sexual, vinculação amorosa passada e atual, e ainda o histórico de depressão familiar e do próprio;

- **QIS – Questionário de Ideação Suicida** (Reynolds, 1988, adaptação de Castela & Ferreira, 1999) que se destina à avaliação do nível de gravidade dos pensamentos e cognições suicidas em adolescentes e jovens adultos. É composto por 30 itens, que apresentam sete alternativas de resposta numa escala tipo *Likert*. Os resultados obtidos no QIS podem variar entre 0 (valor mínimo) e 180 pontos (valor máximo), sendo que quanto mais elevada for a pontuação maior será a frequência de pensamentos suicidas. Uma pontuação (através de soma aritmética) igual ou superior a 41 poderá indicar uma significativa psicopatologia e um potencial risco de suicídio;

- **QVA – Questionário de Vinculação Amorosa** (Barbosa, Costa, & Matos, 2001), instrumento de autorrelato que procura descrever a forma como os indivíduos se relacionam com o(a) namorado(a). Constituído por 46 itens engloba as quatro dimensões da vinculação amorosa: confiança (α =.86) com um valor mínimo de 12 pontos e máximo de 72, dependência (α =.78) com um valor minimo de 12 pontos e 72 de máximo, evitamento (α =.81) com um valor minimo de 13 e máximo de 78 e ambivalência (α =.79) que por sua vez pode apresentar um valor mínimo de 9 e máximo de 54 (Assunção & Matos, 2010), avaliadas numa escala de tipo *Likert*, de 7 pontos. O resultado de cada subescala consiste na soma aritmética dos itens que a constituem.

Procedimento

A recolha de dados baseou-se em dois momentos distintos consoante o grupo de participantes considerados: a disponibilização *online* do questionário publicitando-o nas redes sociais e a recolha presencial numa escola básica do concelho de Faro.

Resultados

Tendo em conta que se procedeu à recolha de dados de duas formas diferentes, procurámos verificar se existiam diferenças significativas entre o Grupo Escola e Internet. Apenas se verificaram diferenças significativas ao nível da relação familiar (p =.001 M= 5.14, DP= 1.487) e na ideação suicida (p =.021, M= 29.16, DP= 34.82), tendo-se optado pela aglomeração dos grupos na análise.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Sexo	1									
2. Id. Suicida	-,200**	1								
3. Depressão	-,199**	,381**	1							
4. DE	-,076	-,048	-,084	1						
5. SE	,249**	-,168*	-,212**	,186**	1					
6. RF	,223**	-,337**	-,331**	,158*	,268**	1				
7. VA Depen	,012	,122	,125	-,039	-,137*	,039	1			
8. VA Evita	,071	-,105	-,028	,046	,088	-,099	-,395**	1		
9. VA Ambiv.	-,064	,245**	,152*	-,004	-,018	-,140*	,329**	,173**	1	
10. VA Conf.	-,126	-,245**	-,211**	,107	-,079	,215**	,208**	-,352**	-,331**	1

Nota: DE (Desempenho Escolar); SE (Situação Económica); RF (Relação Familiar)

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

Tabela 1: Correlações entre as variáveis em estudo

No tocante ao género, os resultados indicam que as raparigas apresentam índices de ideação suicida superiores aos rapazes (r=-.200, p <.01), sendo estes os que revelam apreciações mais positivas da sua situação económica (r=.249, p <.01) e relação familiar (r=.223, p <.01).

Relativamente à ideação suicida e à existência de episódios de depressão (historial), encontrou-se uma correlação significativa e positiva entre ambas (r =.381, p =.000, bilateral), ou seja, indivíduos sem historial de depressão revelam índices mais baixos de ideação suicida.

Ainda a respeito da ideação suicida, procurou-se associá-la as diversas dimensões vinculativas, tendo-se encontrado apenas uma relação positiva com a ambivalência (r=.245, p <.01) e negativa com a confiança (r=-.245, p <.01). No tocante ao historial de depressão, este correlacionou-se negativamente com duas dimensões vinculativas, a ambivalência (r=.152, p <.05) e a confiança (r=-.211, p <.01).No que se refere às dimensões vinculativas, os resultados encontrados apontam para uma relação negativa entre a dependência e a situação económica (r=-.137, p <.05), uma associação negativa entre a ambivalência (r=-.140, p <.05) e a relação familiar, e positiva entre esta e a confiança (r=.215, p <.01).

O desempenho escolar apenas evidenciou relação positiva com a situação económica (r=.186, p <.01) e a relação familiar (r=.158, p <.05).

Clusters

Com o objetivo de analisar se os participantes apresentavam padrões de semelhança entre si (i.e., identificar subgrupos homogéneos) no que diz respeito às várias caraterísticas e dimensões analisadas, utilizou-se o procedimento de agregação *Wards*, tendo-se determinado os *Clusters*, com recurso à medida de semelhança ou distância entre pares de casos, a distância Euclidiana. A análise do dendograma, dos quadros de aglomerações, bem como a comparação entre os resultados obtidos resultaram numa solução final de 4 *clusters* interpretáveis de participantes, classificados de acordo com as suas características.

No que se refere ao primeiro *cluster* encontrado, denominado de “Evitantes”, pelo facto dos sujeitos apresentarem valores vinculativos mais elevados de evitamento. Constituído por 55 participantes, 23 raparigas e 32 rapazes, que apresentaram uma de idades de 16.18 anos

(*DP* = 1.611). Relativamente às caraterísticas vinculativas, são indivíduos que apresentam resultados baixos de dependência (*M* =28.95, *DP*= 9.13), e valores médios nas dimensões de evitamento (*M* =42.78, *DP* = 7.8) e ambivalência (*M* =27.87, *DP* = 6.89). A confiança, que revela pontuações que se destacam relativamente às demais dimensões em todos os grupos formados, apresenta igualmente valores médios-altos (*M* =51.87, *DP* = 9.61). Por último, verifica-se que os "Evitantes" apresentam valores de ideação suicida muito baixos (*M* =3.65, *DP* = 4.05), compatíveis com uma quase inexistência a este nível

Relativamente ao segundo *cluster*, denominado de "Confiantes" pelo facto de não apresentarem valores que se destacam, comparativamente aos demais grupos, em nenhuma dimensão vinculativa, era composto por 92 sujeitos, 51 do sexo feminino e 41 do sexo masculino, com uma média de idades de 16.03 (*DP* = 1.732). No que diz respeito às suas caraterísticas vinculativas, apresentaram valores médios de dependência (*M* = 40.87, *DP* = 9.28) e de ambivalência (*M* = 24.53, *DP* = 6.34), com resultados baixos no evitamento (*M* = 26.15, *DP* = 6.71) e elevados na confiança (*M* = 64.83, *DP* = 5.20). No tocante à ideação suicida, apresentaram índices baixos (*M* = 9.42, *DP* = 9.86).

No que concerne o terceiro *cluster,* os "Neutros", que revelaram os valores mais elevados de confiança na relação amorosa, era constituído por 50 participantes, sendo 38 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com uma média de idades de 16.86 (*DP*= 1.47). As suas caraterísticas vinculativas destacavam valores baixo-médios de dependência (*M*= 34.44, *DP*= 9.99) e evitamento (*M*= 35.34, *DP*= 7.05), e valores médio-elevados de ambivalência (*M*= 31.68, *DP*= 8.16) e confiança (*M*= 56.00, *DP*= 8.26). Relativamente à ideação suicida, este grupo apresenta valores medianos (*M*= 28.16, *DP*=11.26).

O quarto *cluster*, designado de "Dependentes/Ambivalentes" pelo facto de apresentar os valores mais elevados nas dimensões dependência (*M*=42,52, *DP*=14.67) e ambivalência

(*M*=32.79, *DP*=11.31), constituía-se por 29 sujeitos, maioritariamente do sexo feminino (*n*=25), com idade média de 16.66 (*DP*= 1.37). No que concerne às demais dimensões de vinculação, revelaram uma média mais elevada na Confiança (*M*=52.97, *DP*=13.51) comparativamente ao Evitamento (*M*=29.76, *DP*=10.06). O índice de ideação suicida foi elevado (*M*=100.42; *DP*=24.58).

Diferenças entre Clusters

No que refere à relação entre os diferentes *Clusters*, apenas se analisou a significância das diferenças entre as dimensões da vinculação amorosa e a ideação suicida. O nível de Dependência apresenta diferenças significativas de elevada magnitude entre os grupos (F[3,225]= 19.552, *ρ*=.000, *f*=.514), revelando valores mais elevados nos ”Dependentes/Ambivalentes” e mais baixos nos “Evitantes”. O Evitamento, caracterizado por valores mais elevados nos ”Evitantes” e os mais baixos nos “Neutros”, também apresenta diferenças significativas de elevada magnitude (F[3,225]= 59.265, *ρ*=.000, *f*=.895). A Ambivalência é mais saliente nos “Dependentes/Ambivalentes” e mais reduzida nos ”Confiantes”, e estas diferenças são significativas e de elevada magnitude (F[3,225]= 13.879, *ρ*=.000, *f* Cohen= .433). No que concerne à Confiança (F[3,225]= 34.635, *ρ*=.000, *f* = .684), os valores apresentados revelam diferenças significativas, sendo que os “Neutros” são o grupo com índice mais elevado, e os “Evitantes” o que apresentam valores mais baixos nesta dimensão. A Ideação Suicida (F[3,225]= 477.967, *ρ*=.000, *f* = 2.541) destaca-se mais nos “Dependentes/Ambivalentes” e é mais reduzida nos “Evitantes”, e as suas diferenças são significativas e de elevada magnitude.

Discussão

No que concerne a associação entre o sexo e as várias dimensões da vinculação amorosa, os resultados não revelam relações significativas, sendo consistentes com

investigações prévias (Assunção & Matos, 2010; Custódio et al., 2010). Contudo, as adolescentes no nosso estudo revelaram ter maior propensão para a ideação suicida, bem como maior historial de depressão (Clum & Esposito, 2002), apresentando-se assim o sexo enquanto fator de risco, aspeto corroborado por investigações anteriores que nomeadamente demonstraram que as mulheres tentam o suicídio três vezes mais do que os homens, apesar de com menor eficácia (Shaffer & Pfeffer, 2001).

No tocante à relação encontrada entre a ideação suicida com a depressão, os resultados encontrados suportam as assunções de Souza e Ávila (2007) de que situações anteriores de depressão se assumem como fator de risco ao nível da ideação suicida. Aerts, Baggio e Palazzo (2009) acrescentam ainda que adolescentes que se sentem mais sozinhos e/ou tristes apresentam uma maior prevalência de planeamento suicida, do que os que não revelam esse tipo de sentimentos.

Relativamente à relação entre ideação suicida e dimensões da vinculação amorosa, os resultados revelam uma associação positiva com a ambivalência e negativa com a confiança. No que concerne a primeira dimensão, não foram encontrados estudos que analisassem esta relação mas, porém pode-se constatar que os resultados são coerentes, uma vez que a ambivalência avalia a insegurança de um indivíduo e a dúvida deste sobre o papel que desempenha enquanto parceiro amoroso (Barbosa et al., 2001). Esta insegurança e este receio podem fazer com que o indivíduo se torne mais vulnerável a possíveis fatores de risco, levando simultaneamente a uma probabilidade de maior prevalência de ideação suicida.

Quanto à confiança, é espectável que os adolescentes que apresentem um modelo positivo de si próprio e do outro, que relacionem as perceções da sua sensibilidade face ao par romântico enquanto fonte de satisfação das suas necessidades, apresentem este aspeto

enquanto fator protetor perante a ideação suicida (Guedes, Machado, & Monteiro-Leitner, 2008).

Para além dos antecedentes e perceções relativamente a dimensões situacionais e contextuais relevantes que foram aqui estudados, pretendeu-se analisar os vários "perfis" dos adolescentes de modo a refletir acerca de "padrões" vinculativos e de ideação suicida. Foram encontrados quatro grupos com caraterísticas muito compatíveis com as dimensões vinculativas, sendo que a confiança apresentava valores elevados em todos os *clusters*, embora mais saliente em um dos padrões. A presença da ideação suicida em cada grupo diferiu, destacando-se os "Dependentes-Ambivalentes" com valores mais elevados e os "Evitantes" que apresentam uma quase inexistência deste índice. Desta forma, salienta-se que os indivíduos com um perfil de vinculação associado a elevados níveis de ambivalência e baixos níveis de confiança, são mais propensos a desenvolver ideação suicida. Este resultado é coerente com Barros e colaboradores (2009), no caso da associação entre elevados níveis de ambivalência e desenvolvimento de ideação suicida, já a associação entre confiança e ideação não foi possível confirmar com outros estudos.

Considerações finais

O presente estudo almeja ser mais um passo importante na análise das condições individuais, situacionais e contextuais importantes na compreensão e intervenção da ideação suicida. O facto de se ter tentado encontrar um perfil de vinculação onde exista uma maior propensão para a conduta suicida faz com que seja possível, de algum modo, estar mais atento a diversos aspetos no comportamento dos jovens que possam servir de alerta para uma intervenção mais atempada e consistente. Mais ainda, a avaliação e deteção da ideação suicida pode evitar a passagem da ideação à prática do suicídio. Outro aspeto relevante prende-se com a promoção de confiança nos adolescentes, enquanto fator pertinente na prevenção de estados

de ideação suicida, devendo assim ser uma dimensão privilegiada em ações diretas e indiretas (e.g., com pais, professores, pares).

O psicólogo deve procurar romper o isolamento em que vive o adolescente, abordá-lo diretamente, e proporcionar espaço e tempo para a comunicação, nomeadamente acerca do suicídio, facilitando a reflexão acerca de outras possibilidades de enfrentamento das situações (Gutz, 2007), uma vez que esta interação poderá permitir ao jovem expressar o sofrimento e o que sente em relação à situação (Bouchard, 2006). É muito importante o encorajamento dos progressos, habilidades e comportamentos independentes, assim como o respeito dos limites, capacidades e gostos, de forma a favorecer a autonomia e intensificar a autoestima do adolescente (Bouchard, 2006).

Em futuras investigações seria interessante, por um lado, alargar a amostra em estudo, de modo a permitir ter uma visão mais abrangente da relação entre as variáveis aqui trabalhadas, bem como analisar as perspetivas, crenças e historial relativamente ao suicídio de outros elementos relevantes na vida dos adolescentes (e.g., pais, professores, família).

Referências

Adams, R. E., Laursen, B., & Wilder, D. (2001). Characteristics of closeness in adolescent romantic relationships. *Journal of Adolescence, 24,* 353-363.

Aerts, D., Baggio, L., & Palazzo, L. (2009). Planejamento suicida entre adolescentes escolares: prevalência e factores associados. *Cadernos de Saúde Pública, 25(1),* 142-150.

Assunção, R. & Matos, P. M. (2010). A Vinculação Parental e Amorosa em Adolescentes: O Papel da Competência Interpessoal e da Tomada de Perspectiva. *Acta do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho, 2010. 1574 – 1588.

Ávila, M., & Souza, R. (2007). Ideação suicida: uma avaliação da saúde mental de infratores presos. *Seminário Estudantil de Produção Acadêmica, 11 (1).* Retirado a 5 de Março de 2011 de http://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/viewFile/324/271.

Baptista, M. N. (2004). *Suicídio e depressão*. Rio de Janeiro: Guanabara & Koogan.

Barbosa, S., Costa, M. E., & Matos, P. M. (2001). Avaliação da vinculação amorosa em adolescentes e jovens adultos: Construção de um instrumento e estudos de validação. *RIDEP, 11*(1), 93-109. Barreira, D., Lopes, P., & Pires, A. (2001). Tentativa de suicídio

na adolescência: avaliação do efeito de género na depressão e personalidade. *Psicologia, Saúde & Doenças, 2* (1), 47-57.

Barrios L. C., Brener, N. D., Everett, S. A., & Simon, T. R. (2000). Suicide ideation among US ollege students: Associations with other injury risk behaviors. *Journal of American College Health*, 48, 229-233.

Barros, M. B. A., Botega, N. J., Dalgalarrondo, P., Marín-León, L., Oliveira, H. B., & Silva, V. F. (2009). Prevalências de ideação, plano e tentativa de suicídio: um inquérito de base populacional em Campinas, São Paulo, Brasil. Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, *25* (12), 2632-2638

Bertolote, J., De Leo, D., & Lester, D. (2003). La violência autoinfligida. In E. G. Krug, L. L. Dahlberg, J. A. Mercy, A. B. Zuvi, & P. R. Lozano (Orgs.), *Informe Mundial de la violencia e de la salud* (pp. 200-231). Washington: Organización Panamericana de la Salud.

Bertolote, J. M. & Fleischmann, A. (2004). Suicídio e doença mental: uma perspectiva global. In B. J. Botega & B. G. Werlang (Orgs.). *Comportamento suicida* (pp. 35-44). Porto Alegre:ArtMed.

Borges, V., Fensterseifer, L., & Werlang, B.(2005). Factores de Risco ou Protecção para a Presença de Ideação Suicida na Adolescência, Revista Interamericana de Psicología, 39 (2), 259-266.Borges, V., & Werlang, B. (2006). Estudo de ideação suicida em adolescentes de 15 a 19 anos. *Estudos de Psicologia, 11* (3), 345-351.

Bouchard, G.(2006). Suicídio na adolescência. Retirado a 1 de Março de 2011 de www.psychomedia.qc.ca/dart7.htm

Bouvard, M.P., & Doyen, C. (1996). Le suicide chez l'adolescent. *L'Encéphale, 37*(4), 35-39.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss,* (Vol. 1). Londres: Hogarth Press.

Cantwell, D. P. & Carlson, G. A., (1982). Suicidal behavior and depression in children and adolescents. *American Academy of Child Psychiatry, 21*(4). 361-368.

Clum, G. A. & Esposinho, C. L. (2002). Psychiatric symptoms and their relationship to suicidal ideation in a high-risk adolescent community sample. *Journal of American Child and Adolescent Psychiatry, 41(1), 44-51.*

Collins, W., Furman, W., & Welsh, D., (2009). Adolescent romantic relationships. *Annual Review of Psychology, 60,* 631-652.

Diekstra, R. F. W. & Kerkhof, J. F. M. (1994). The prevention of suicidal behavior: A review of effectiveness. In S. Maes, H. Leventhal, & M. Johnston (Eds.), *International Review of Health Psychology* (pp. 145-165). West Sussex: John Wiley & Sons.

Flechner, S. (2000). Psicoanálisis y cultura: la clínica actual de pacientes adolescentes em riesgo. Um nuevo desafio? *Revista Latino-Americana de Psicanálise, (4),* 467-482.Fombonne, E. (1998). Increased rates of psychosocial disorders in youth. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 248,* 14-21.

Frasquilho, M. A. (1996). *Comportamentos-problema em adolescentes: Factores protectors e Educação para a Saúde. O caso da Toxicodependência.* Lisboa: Laborterapia – Produtos Farmacêuticos, S. A.

Guedes, D., Machado, K. & Monteiro-Leitner, J. (2008). O Rompimento amoroso, depressão e auto-estima: estudo de caso. *Mal-estar e subjetividade- Fortaleza, VIII(3),* 603-643.

Gutz, L. (2007). *Ideação de morte e ideação suicida em pacientes hospitalizados com doenças crónicas* (Trabalho de Conclusão de Curso de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina), retirado de http://inf.unisul.br/~psicologia/wp-content/uploads/2009/03/luizgutz.pdf

Man, A. F. (1999). Correlates of suicide ideation in high school students: the importance of depression. *The Journal of Genetic Psychology, 160(1),* 105-114.

Prieto, D., & Tavares, M. (2005). Factores de risco para suicídio e tentativa de suicídio: incidência, eventos estressores e transtornos mentais. *Jornal Brasileiro Psiquiatrico, 54 (2),* 146-154.

Runeson, B.S. (1998). History of suicidal behaviour in the families of young suicides. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 98* ,497-501.

Shaffer, D., & Pfeffer, C. R. (2001). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with suicidal behavior. *Journal of Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 7* (40, Supl.), 24-51.

World Health Organization (2002). *Background* [On-line]. Disponível: http://www.who.int.mental-health/suicide. Acesso em 15/03/2003.

A RELAÇÃO SOCIOEDUCATIVA NO BINÓMIO ESCOLA/PAIS (ESTUDO DE CASO)

Carlos Manuel Valentim da Silva, Departamento de Ciências Sociais Aplicadas – Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento -U.I.E.D., da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa**,** cmvs@iol.pt

Resumo: O propósito deste nosso trabalho é identificar de que forma o relacionamento entre os pais e a escola poderá afetar a qualidade do ensino/educação perante os alunos. Mais especificamente, pretendemos identificar os fatores – chaves ou características que permitam a promoção da eficácia educativa quando se verifique a aplicação de estratégias de relacionamentos dinâmicos entre o binómio pais/escola, com enfoque nessas mesmas práticas dinâmicas de relacionamento grupal de intervenção que constitui objeto de observação no presente estudo. Pretendemos assim, verificar qual a diferença existente entre a utilização ou a sua ausência, de estratégias de comunicação como medida conducente à obtenção de níveis educativos de excelência e quais os fatores que promovem estas características em termos organizacionais. O quadro teórico conceptual foi baseado na área da Educação e sua respetiva representação social em contexto colaborativo proporcionando um quadro interativo não vinculativo de troca de experiências dinâmicas e de interação social concertada. A amostra do nosso estudo foi selecionada a partir do universo de uma população que integra as Escolas do Ensino Básico e do Ensino Secundário, com Jardim de Infância do Concelho de Alcochete, Distrito de Setúbal. Como objeto de estudo, os instrumentos aplicados para recolha de dados e sua posterior análise e tratamento final, foram desenhados para uma abordagem metodológica qualitativa que integra o âmbito exploratório do estudo de caso, e centram-se em entrevistas, análise documental e também a utilização da metodologia de observação não participante, por forma a contrastar as fontes e deste modo prevenir a formação de nevoeiro informacional onde os elementos principais deste conjunto é formado pelo território educativo, por famílias, alunos, professores e escolas

Palavras-chave: Desenvolvimento**,** Educação, Escola, Pais, Relações, Sociedade

Introdução

Num contexto político e institucional marcado pela definição da investigação como "um dos principais motores do crescimento económico e da competitividade dos países", consoante é afirmado pelo projeto de criação de um "Espaço Europeu de Investigação", a investigação sobre as relações entre os pais e a escola, constituem-se como um espaço privilegiado para uma melhor compreensão de uma problemática, ainda complexa, no campo da educação.

O presente estudo tem por base a investigação realizada na tese de doutoramento em Ciências da Educação, na área da Educação, Conhecimento e Sociedade, em fase de conclusão, procurando problematizar algumas questões nucleares

inerentes ao processo de ensino e aprendizagem atuais que têm sido objeto de diversos estudos ao longo dos anos.

Teorias entre as quais se destaca a historicidade do papel da escola e dos pais, que vem sendo intervencionada sucessivamente por inúmeros contornos socioculturais e que, apesar de ainda não corresponderem às exigências atuais, nos possibilitam procurar compreender o contexto atual em que a escolarização se desenvolve.

No estabelecimento de relações estruturais entre os pais a escola há a necessidade de definir as funções e responsabilidades dos intervenientes com todas as responsabilidades e direitos respeitantes a cada um, considerando que os elementos que pertencem a esta comunidade são vários como: os educandos, professores, pais, órgãos diretivos, pessoal não docente assim como todas as pessoas e instituições que têm uma relação mais próxima da escola e que normalmente são associados a ela.

Uma parceria entre todos estes atores tem de ser delineada, quer a nível de estrutura quer a nível pessoal, de modo a estabelecer-se uma ação coordenada entre todos, que implica a participação de acordo com o que foi assumido por cada um, baseada na sinceridade e no bem comum.

A temática da dificuldade da relação escola/pais, passa atualmente pela questão social. A par das alterações que ocorrem na sociedade, a família tem vindo ano após ano a mudar o seu papel. A família tradicional, que se agregava pelo trabalho e pelas pressões sociais, alterou-se para uma família mais aberta e diferenciada na sua estrutura formal.

As crianças e os jovens fazem parte dessa alteração com a entrada em instituições não familiares como creches, jardins-de-infância, centros ocupacionais que substituem a família e permitem a socialização, o ensino, a educação e os cuidados

básicos. Com isto não significa que os pais estão a fugir às responsabilidades, mas são os tempos que correm com uma tremenda pressão social, económica, social e cultural.

Ao abordarmos no presente estudo, aspetos que consideramos relevantes na relação entre a Escola e os Pais, podemos referir que quer a escola quer os pais adotaram, ao longo dos tempos, uma postura de oposição, de indiferença e por vezes de recriminação que nos dias de hoje tem vindo a ser ultrapassada. Os pais e os professores começam, de forma gradual, a estabelecer uma parceria e a compreender o papel que compete a cada um a nível estrutural e o papel que cada um tem no sistema educativo.

Corpo do estudo

A partir da problemática central do nosso trabalho de investigação: *"Quais as práticas das escolas que facilitam ou dificultam a participação e o envolvimento das famílias no contexto educativo?"* tentaremos procurar identificar de que forma o relacionamento entre as famílias e a escola poderá afetar a qualidade do ensino/educação perante os alunos. Trata-se de um problema que nos levanta forçosamente outras questões, das quais destacamos as mais pertinentes:

-Qual a perceção das famílias sobre a sua participação na escola?

-Que conhecimento tem as famílias sobre a realidade escolar?

-Que obstáculos se colocam à participação das famílias nas escolas?

-Que dinâmicas desenvolvem as escolas para promover, ou não, a participação das famílias?

-De que forma essa participação contribui para o sucesso escolar dos alunos e para a excelência das aprendizagens realizadas?

Mais especificamente, pretendemos identificar os fatores – chaves ou características que permitam a promoção da eficácia educativa quando se verifique a

aplicação de estratégias de relacionamentos dinâmicos entre o binómio escolas/pais, com enfoque nessas mesmas práticas dinâmicas de relacionamento grupal de intervenção interna entre famílias/escola) que constitui objeto de observação profunda no que concerne às distintas configurações que este relacionamento, ou omissão do mesmo possa vir a evidenciar através do atual trabalho de investigação.

Partindo da contextualização e dos pressupostos atrás explicitados, esta investigação centra-se na relação entre os pais e a escola, de modo específico nas Escolas do Ensino Básico e do Ensino Secundário, com Jardim de Infância do Concelho de Alcochete, Distrito de Setúbal, que constituíram o nosso Objeto de Estudo, para obter respostas às questões e hipóteses inicialmente formuladas no âmbito do nosso trabalho.

Desta forma, procuramos, neste estudo problematizar o modo como os vários elementos que compreendem o conjunto de relações e suas dinâmicas e trajetórias que integram a comunidade dos pais e da escola, ou seja, pretende-se inventariar um conjunto de premissas que, nos possibilitem, por um lado caracterizar os modos de ação, e por outro, procura-se aceder à emergência de um modelo educativo que problematize os seguintes critérios: objetivos, conteúdos, atividades, tempo, espaço e idade; mobilizados nos projetos educativos em estudo.

Procuramos determinar quais os fatores relevantes que permitem uma melhoria no estabelecimento efetivo da relação entre pais e escola, através da análise dos vários projetos educativos, identificar e analisar as características de acordo com o público-alvo, os conteúdos disponibilizados, atividades desenvolvidas, bem como da qualidade oferecida e percepcionada pelos vários interlocutores que partilham a comunidade educativa, analisada no contexto do presente trabalho no sentido de obter dados que nos

permitam extrair conclusões conducentes à revisão e contributo epistemológico sobre o tema da nossa

Finalmente, aponta-se a necessidade de descrever e refletir a relação que existe entre pais e escola, no sentido de perceber que tipo de complementaridade entre estes dois agentes educativos e a natureza dos fatores implicados nesta mediação, explicitados através do conceito de relacionamento sócio educativo existente entre pais e escola, de forma a contribuir-mos para aumentar a compreensão sobre a validade e benefício da aplicação de estratégias de relacionamentos dinâmicos entre o binómio pais/escola, com enfoque nessas mesmas práticas dinâmicas de relacionamento grupal de intervenção interna.

Com efeito, a teoria e a investigação oferecem-nos motivos para que se considere importante aprofundar tanto o papel de variável do paradigma do binómio pais/escola como estratégia de recurso educativo complementar por forma a introduzir novas vias que possibilitem o sucesso da aplicação dos currículos educativos, assim como a postura de permeabilidade da comunidade escolar em exercer um plano educativo em sistema aberto, o que permite a identificação das problemáticas de modo eficaz, numa atitude conducente à sua resolução adequada.

Assim como das dificuldades sentidas em contexto da comunidade escolar em plataforma colaborativa, em que todos os seus membros tenham acesso às medidas estratégicas que possam ser tomadas no sentido de erradicar as problemáticas identificadas em tempo útil e de modo eficaz e pró-ativo, assumindo assim uma verdadeira postura de plano educativo inclusivo dos pares em estratégia bottom-up.

Esta abordagem constituiria assim um possível modelo de base metodológica para o desenvolvimento educativo dos alunos, assim como a pertinência da identidade vocacional na análise dos processos de construção do novo paradigma educacional para

o futuro dos processos vindouros de escolarização, assentes no contributo integral de toda a comunidade escolar, que compreende alunos, pais e professores, entre outros elementos conexionados com o processo educativo diversificado e coerente.

A metodologia desta investigação seguiu uma abordagem de análise de natureza em fases sequenciais, o que permitiu beneficiar dos pontos fortes que esta metodologia apresenta. A fase *"quantitativa*", centra-se em questões de agregação de resultados. Para além da vertente teórica, o nosso estudo é também composto por uma vertente prática cujo estudo de caso fomentou a origem à vertente empírica deste trabalho.

A natureza do nosso estudo enquadra-se no paradigma interpretativo e qualitativo, pois centrou-se no significado que os participantes atribuem, a uma situação particular em que se envolvem e na forma como interagem nesse contexto específico, estes factos justificam a opção por uma abordagem qualitativa de índole interpretativa relativa há entrevistas a que responderam os sujeitos participantes da amostra selecionada. Para o desenvolvimento e realização do nosso estudo utilizámos a metodologia específica de Estudo de Caso. Recorremos à análise conteúdo no tratamento das entrevistas realizadas.

A amostra teve como objetivo oferecer fiabilidade e validade ao nosso trabalho de investigação, para que o resultado final do mesmo possa ser aplicado posteriormente de forma generalizada ao universo da população integrante das Escolas do Ensino Básico e do Ensino Secundário, com Jardins de Infância de todo o Concelho de Alcochete, Distrito de Setúbal.

A partir da análise de conteúdo realizada às entrevistas obtidas, pudemos inferir que alguns dos entrevistados consideram que a Escola tem como principais funções a formação dos alunos, em termos estritamente académicos, mas também a sua formação

mais ampla, a nível cultural, por exemplo. Na mesma medida, a escola desempenha também um papel importante na formação da personalidade e educação cívica dos alunos, através da transmissão de valores e na vinculação de responsabilidades.

Quadro 1- Unidades de Análise Nucleares sobre o processo de relação Pais-Escola, nas Escolas do Ensino Básico e do Ensino Secundário, com Jardim de Infância do Concelho de Alcochete.

- **Pais/EE e as finalidades da Escola.**
- **Interactividade de participação dos Pais/EE.**
- **Práticas adotadas pelos Pais/EE na sua relação com a escola.**
- **As razões que, na perspectiva dos Pais/EE, justificam a participação nos diversos órgãos de gestão da escola.**
- **A opinião dos Pais/EE, sobre as vantagens ou impedimentos da participação na gestão escolar.**

Tal torna-se ainda mais importante, na medida em que os entrevistados consideram que é notória a diferença entre a escola atual e a escola dos seus tempos. As principais diferenças apontadas dizem respeito às questões comportamentais, na medida em que dizem ser chamados mais vezes à escola atualmente devido às atitudes dos seus filhos. A diferença positiva que apontam é a existência de melhores condições físicas dos espaços escolares.

No que respeita aos professores, estes consideram que no desempenho das suas funções, utilizam os métodos de ensino adequados ao perfil de cada turma, considerando a heterogeneidade das mesmas. Relativamente à avaliação, os entrevistados consideram que, na generalidade, esta é feita de acordo com os critérios de

avaliação previstos para os diversos níveis de ensino, assente na avaliação formativa diagnóstica, contínua e sumativa.

A organização e funcionamento da escola, ao nível dos órgãos de gestão, são avaliados pelos entrevistados de forma diferenciada. Se, por um lado, alguns avaliam o seu funcionamento positivamente, sem ter nenhuma questão a apontar, por outro lado, alguns entrevistados apontam algumas fragilidades que consideram ainda existirem e que podem ser corrigidas.

Estas dizem sobretudo respeito à falta de funcionários e a nível da organização escolar, verificando-se também, que alguns dos pais entrevistados nunca tiveram sequer contacto com os órgãos diretivos escolas.

No que respeita ao funcionamento da escola em si, as opiniões também nem sempre são favoráveis. Os pais apontam algumas deficiências, algumas delas decorrentes do número de anos dos edifícios da escola, como sejam o desconforto das instalações, a inexistência de algumas infraestruturas, como por exemplo laboratórios e uma sala polivalente.

Por outro lado, apontam positivamente a melhoria das condições exteriores das escolas e a existência de uma nova escola secundária no Concelho, construída há seis anos, como forma de dar resposta ao prosseguimento dos estudos dos seus educandos a partir do 10º ano de escolaridade, tendo os mesmos anteriormente que se deslocar para fora do Concelho de Alcochete.

Referem ainda alguns dos pais inquiridos, que também esta nova escola já se encontra sobrelotada, devido por um lado, ao rápido crescimento demográfico do Concelho de Alcochete como consequência da construção da Ponte Vasco da Gama e por outro lado à instalação no Concelho, da Academia de Formação do Sporting Club de Portugal, cujos jogadores oriundos de todo o país, com idades entre os 10 e os 18

anos, que se encontram na Academia em regime de internato, frequentam quer a nova escola, quer as restantes escolas do Concelho.

Também o funcionamento dos refeitórios e bares, a qualidade da alimentação servida aos alunos, assim como as bibliotecas escolares, são também negativamente avaliados. O primeiro no que respeita à qualidade da comida, dos horários de funcionamento e dos espaços disponíveis pra o efeito, o segundo devido às dificuldades de acesso por parte dos alunos ao material informático, que é reduzido para os números de alunos que frequentam as escolas.

Os pais alegam ainda a inexistência de segurança na entrada e saída dos alunos, apesar de esta ser controlada pelas auxiliares educativas, mas que não evitam que aconteçam algumas cenas de violência entre alunos, principalmente à porta da escola.

No que respeita à relação dos mesmos com a própria Escola, parte dos pais alegam desconhecer os regulamentos internos das escolas assim como dos projetos educativos das mesmas e dos seus planos de atividades. Sobre a sua participação nas atividades promovidas pelas escolas, alguns participam apenas quando solicitados, outros dizem participar autonomamente. No que respeita à informação veiculada pelos diretores de turma, dizem-se satisfeitos, servindo a caderneta escolar dos alunos como principal veículo de comunicação.

Os órgãos de direção das escolas do nosso estudo referem a pouca participação dos pais na vida da escola, indicando que a maioria dos pais só contacta pessoalmente com os órgãos de direção em caso de aplicação de procedimentos disciplinares respeitantes aos seus educandos, em situações de reprovação de ano dos mesmos e pedidos de apoio social já em última instância.

Referem ainda a pouca participação dos pais nos projetos socio-educativos promovidos pelas escolas e falta de participação na elaboração do Projeto educativos de

Escola, nas reuniões do Conselho Geral das Escolas e nas reuniões do Conselho Local de Educação, onde os mesmos se encontram legalmente representados.

Os pais inquiridos valorizam pouco as associações de pais e o papel que as mesmas desempenham na relação com a escola, sendo que só dois deles é que são membros das mesmas e os restantes nem sequer têm conhecimento sobre o âmbito da intervenção e das atividades desenvolvidas pelas associações.

Conclusões

Uma das conclusões mais evidentes deste estudo radica na rejeição de algumas ideias relacionadas com o desinteresse dos pais, pois é patente que nestas escolas os pais manifestam vontade de colaborar e participar, bem como de apoiar os seus educandos, independentemente de se sentirem ou não preparados. No entanto, apesar dos esforços dos docentes, pensamos que poderiam ser criadas condições para que houvesse ainda uma maior aproximação entre os docentes e os pais.

Quadro 2- Elaboração Própria de Tipologia de Envolvimento Parental na Escola

TIPOLOGIA DE ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA
Tipo 1: Ajuda da Escola à Família – a escola acompanha as famílias no seu papel educativo ajudando-as a criar as condições físicas, emocionais e educativas para as crianças aprenderem.
Tipo 2: Comunicação Escola - Família – a escola estabelece comunicação com as famílias acerca da escola, das aprendizagens e progressos dos alunos.
Tipo 3: Ajuda da Família à Escola – a escola envolve a família em atividades de voluntariado na escola.
Tipo 4: Envolvimento da Família em Atividades de Aprendizagem em Casa – a escola orienta a família para a realização de atividades de aprendizagem em casa.
Tipo 5: Participação na Tomada de Decisões – a escola inclui a participação das famílias ou dos seus representantes nos órgãos de tomada de decisão na escola nos assuntos relacionados com a aprendizagem dos alunos.
Tipo 6: Intercâmbio com a Comunidade – existe uma partilha de responsabilidades e recursos entre a escola e as instituições comunitárias que trabalham com crianças e jovens.

Outra das conclusões, e em relação às quais existe consenso dos principais atores educativos inquiridos é que o envolvimento parental na educação escolar dos educandos é considerado unanimemente como essencial para uma verdadeira educação para a cidadania, para uma escola de valores, para uma educação participativa, no fundo, para a educação contemporânea.

Como nos revela Pedro Silva (2002), "os pais, independentemente da sua profissão e da sua condição de classe e género, são, antes de mais, educadores. A interação pais/professores/escola constituem fatores de um binómio assentes numa equação socio-educativa baseada na cooperação.

Como caminho futuro de pesquisa no nosso campo de investigação, o estudo deixa em aberto as possibilidades de serem reforçadas as relações entre a escola e os pais, entre pais e professores, aumentando as capacidades de atuação de todas as partes em benefício daquilo que importa: uma educação partilhada com foco na excelência e no sucesso das aprendizagens dos alunos.

O envolvimento dos pais na escola é algo que, a nosso ver e a partir das conclusões extraídas a partir do estudo, não se consegue de uma forma imposta por normativos legais, mas através de mecanismos e de estratégias que procurem a realização de parcerias entre a escola e a família e que futuramente possam constituir-se como uma prática corrente e consolidada, reforçando a interação e melhorando o paradigma atual.

Referências

Bardin, L. (2007). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Canário, Rui; Rolo, Clara e Alves, Mariana (1997) *A Parceria Professores/Pais na Construção de Uma Escola do 1.º Ciclo*, Lisboa: Ministério da Educação.

Davies, D. et al., (1989). As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas. Lisboa: Livros Horizonte.

Diogo, Ana Matias (2008) *Investimento das Famílias na Escola – Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*, Lisboa: Celta Editora.

Ditrano, C. J., & Silverstein, L. B. (2006). Listening to parents' voices: Participatory action research in the schools. Professional Psychology: Research and Practice, 37 (4), 359-366.

Dubet, François – Dir. (1997) *École, Familles: Le Malentendu* , Paris: Les Éditions Textuel.

Epstein, J., & Connors, L. (1994). A colaboração escola e família no 3º ciclo e no ensino secundário. *Revista ESES*, 5 (Janeiro), 17-22.

Henry, Mary (1996) Parent-School Collaboration – Feminis Organizational Structures and School Leadership, Albany: State University of New York Press.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. 3ª Edição. Lisboa: Gradiva.

Sá, Virgínio. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa – uma Abordagem Sociológica e Organizacional*; Lusografe; Braga.

Simões, M. (2007). *Escola-família, uma relação em construção… projecto de investigação e*

Intervenção em formação parental: "Pais". Universidade Católica Portuguesa Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Silva, Pedro – Org. (2007) *Escolas, Famílias e Lares, Um Caleidoscópio de Olhares*, Porto: Profedições.

Stoer, Stephen e Silva, Pedro – Orgs. (2005) *Escola-Família, Uma Relação em Processo de Reconfiguração*, Porto: Porto Editora.

A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMPREENDER AS NECESSIDADES DOS DOCENTES

Helena Pratas, Instituto Superior de Educação e Ciências, hpratas@isec.universitas.pt
Inês Horta, Instituto Superior de Educação e Ciências, ivhorta@isec.universitas.pt
Nuno Amado, Instituto Superior de Educação e Ciências, nunoamado@isec.universitas.pt

Resumo: A problemática da violência escolar levanta questões sobre a preparação dos docentes para intervir em situações de conflito, uma vez que as crianças precisam de ser ajudadas neste sentido. Assim, a escola deve ter um papel importante na prevenção, reduzindo o risco de os alunos se tornarem violentos (Cowie, Dawn & Sharp, 2003). A resolução de conflitos pode ser definida como a resolução de um problema para que o conflito termine, considerando alguns autores a Educação para a Paz uma estratégia chave no estabelecimento consensual e duradouro da paz (Johnson & Johnson, 2005). Neste contexto, a presente comunicação insere-se num estudo que pretende desenvolver e implementar um programa de resolução de conflitos que permita aos docentes de Educação Pré-Escolar promover o desenvolvimento de competências sociais e emocionais em crianças em idade pré-escolar. Especificamente, pretende-se compreender: o que os docentes pensam sobre conflitos e resolução de conflitos, como resolvem os conflitos nas suas salas; que métodos ou estratégias usam e que dificuldades sentem na aplicação de estratégias de resolução de conflitos. Para alcançar estes objectivos foi desenvolvido um questionário, que está a ser aplicado em diversos países a docentes de Educação Pré-escolar. Apresentamos neste estudo os primeiros resultados que estão a ser recolhidos em Portugal e que pretendem contribuir para a elaboração de um programa de resolução de conflitos através da educação para a paz, que terá implicações significativas na formação de professores e nas escolas.

Introdução

O aumento da violência escolar direccionada a professores e a pares que se tem verificado nos últimos anos é uma manifestação dos conflitos existentes na Escola, levantando questões sobre a preparação dos docentes para intervir nestas situações.

Uma vez que o desenvolvimento e os comportamentos de um sujeito são influenciados pelo contexto que o rodeia, a análise dos conflitos deve contemplar não só os actores desses comportamentos, mas também a Escola, como passível de ser geradora de agressividade (Costa & Vale, 1998). Assim, a escola deve ter um papel importante na prevenção dos conflitos, reduzindo o risco de os alunos se tornarem violentos (Cowie, Jennifer & Sharp, 2003) e ajudando-os a resolver os seus conflitos.

Considerando a resolução de conflitos como a resolução de um problema para que o conflito termine, é necessário salientar que muitas crianças não têm as competências necessárias para o fazer. Apesar de esta capacidade se verificar em algumas crianças, devido à sua configuração emocional e ao seu historial de amizades e vinculações (Cowie, 2011), muitas outras crianças e jovens necessitam de ajuda para encontrarem alternativas não violentas para resolver os seus conflitos.

Dada a relevância deste assunto a nível mundial, várias iniciativas se têm desenvolvido no sentido de reduzir a violência. Estas iniciativas passam pela criação de linhas de apoio telefónico (casos da Áustria, de Espanha ou do Reino Unido) ou de policiamento nas escolas (Portugal), como refere Smith (2006), que considera que estas abordagens abrem caminho para uma outra abordagem baseada em princípios pedagógicos e no encorajamento da auto-estima e da responsabilização dos alunos, o que irá facilitar a resolução de conflitos.

Dentro desta perspectiva, a Educação para a Paz pode ser uma estratégia chave no estabelecimento consensual e duradouro da paz (Johnson & Johnson, 2005). Segundo Reardon (1999), os educadores de resolução de conflitos consideram que "um reportório mais alargado de competências comportamentais para lidar com o conflito deverá resultar numa redução significativa da violência" (p. 13). Este autor salienta que o comportamento violento ocorre por falta de competências ou de conhecimento de estratégias alternativas não violentas para processar e resolver as situações problemáticas. Assim, a educação para a paz pretende ser para todas as crianças, construindo uma identidade comum, através de uma aprendizagem cooperativa, de forma a "construir e manter sistemas cooperativos, tomando decisões sobre os assuntos difíceis envolvidos na manutenção da paz e resolvendo conflitos entre as partes envolvidas de uma forma construtiva" (Johnson & Johnson, 2005, p. 280).

Os programas de resolução de conflitos pretendem, então, dotar os alunos das competências necessárias para regularem o seu comportamento e o dos pares, para que os conflitos se resolvam construtivamente (Johnson & Johnson, 2005).

Estes programas podem ser direccionados para diferentes faixas etárias, pelo que é preciso considerar as diferenças desenvolvimentais inerentes. Assim, as crianças mais novas são mais orientadas para o cumprimento de regras, menos capazes de sentir empatia e de compreender conceitos como o de reciprocidade, ou em desenvolver um raciocínio com elevado grau de complexidade (Johnson & Johnson, 2005). No entanto, é nestes primeiros anos que as crianças constroem as suas competências socioemocionais, tornando estas idades as ideais para introduzir os programas de resolução de conflitos. Uma das vantagens dos programas de resolução de conflitos nesta idade é a aquisição de formas mais pró-sociais na sua resolução (Vestal & Jones, 2004)

Dirigido a Educadores de Infância e a crianças de 4 e 5 anos, o programa "PrÉ: Programa de Competências", desenvolvido pela Associação Prevenir, tem como objectivo estimular as crianças a praticarem comportamentos positivos, seguros e saudáveis, que lhes permitam ser mais autónomas e únicas no contexto da relação com o grupo de pares e com o mundo à sua volta. Neste programa as crianças são levadas a desenvolver o seu autocontrolo e competências emocionais numa primeira fase, e a sua autoestima e competências sociais, numa segunda fase.

Os resultados deste programa indiciam benefícios para as crianças e para os educadores. No primeiro caso, as crianças melhoraram os seus comportamentos, capacidade de autocontrolo e auto-estima, falando com mais naturalidade sobre os seus sentimentos. Estes aspectos traduzem-se numa maior cooperação entre pares e numa maior ligação entre o grupo, com mais respeito e interajuda. No caso dos educadores, o facto de existir um programa

estruturado facilita o trabalho com o grupo de crianças, conduzindo a um enriquecimento das práticas educativas no sentido da resolução de conflitos.

Apesar dos bons resultados evidenciados por este programa, são ainda muito poucas as acções preventivas na área da resolução de conflitos, não só em Portugal, como a nível europeu, sobretudo em idade pré-escolar.

Assim, este estudo pretende desenvolver e implementar um programa de resolução de conflitos que permita aos docentes de Educação Pré-Escolar promover o desenvolvimento de competências sociais e emocionais em crianças em idade pré-escolar. Especificamente, pretende-se compreender: o que os docentes pensam sobre conflitos e resolução de conflitos, como resolvem os conflitos nas suas salas; que métodos ou estratégias usam e que dificuldades sentem na aplicação de estratégias de resolução de conflitos.

Metodologia

No sentido de alcançar os objectivos propostos, foi desenvolvido um questionário (Ebru Aktan, não publicado), que está a ser aplicado em diversos países a docentes de Educação Pré-escolar e cujos resultados serão a base da elaboração de um programa de resolução de conflitos através da educação para a paz, que se pretende ter implicações significativas na formação de professores e nas escolas.

Participantes

Até ao momento, 79 técnicos de educação (educadoras de infância e auxiliares) responderam ao questionário on-line, sendo a idade de cerca de metade dos respondentes trinta ou menos anos de idade, e dos restantes acima dos trinta, com uma média de 8,4 anos de serviço. Salienta-se que apenas 6% é do sexo masculino, pelo que os participantes são

maioritariamente do sexo feminino. Desenvolvem a sua actividade em instituições privadas - 55% - e em instituições públicas – 45%, na sua maioria no meio escolar urbano – 90%.

A faixa etária das crianças com quem trabalham situa-se entre os 3/4 anos – 22%, entre os 4/5 anos – 14%, e entre os 5/6 anos – 17%, sendo que 417% dos participantes trabalha com grupos heterogéneos.

Além da diversidade na faixa etária, salienta-se que 36% dos participantes trabalha com crianças com necessidades educativas especiais, 33% tem crianças imigrantes, 22% e 18% trabalham com crianças pertencentes a minorias raciais e étnicas, respectivamente e 18% das crianças pertence a minorias linguísticas. Salienta-se ainda que, destes, 25% das crianças se inclui em mais do que uma categoria.

Instrumentos e Procedimentos

O questionário está disponível on-line desde meados do mês de Abril do presente ano e foi desenvolvido por Ebru Aktan para avaliar as práticas dos docentes, os seus pensamentos e necessidades na resolução de conflitos em crianças com idade pré-escolar. Foi realizada a tradução para português que foi depois discutida com especialistas, produzindo-se algumas alterações para a versão final.

Para além das questões sócio-demográficas, o questionário aborda os seguintes aspectos:

1- Pensamentos sobre os conceitos essenciais do conflito;

2- Conceitos relacionados com competências de resolução de conflitos;

3- Actividades mais importantes na abordagem de conceitos relacionados ao conflito;

4- Conceitos de conflito no ambiente físico;

5- Frequência de utilização de conceitos relacionados com aptidões para a resolução de conflitos nas actividades pedagógicas;

6- Frequência de utilização de conceitos de conflito nas actividades pedagógicas;

7- Quais as pessoas/instituições de apoio na realização de mudanças relativas aos conceitos de conflito no ambiente físico do grupo;

8- Frequência de utilização de materiais relacionados com o conceito de conflito nas actividades pedagógicas;

9- Opinião dos docentes quanto às causas de maior conflito entre as crianças;

10- Frequência com que as crianças em idade pré-escolar reagem a situações de conflito;

11- Opinião dos docentes sobre as competências sociais observadas nas crianças;

12- Frequência de utilização de métodos de resolução de conflitos;

13- Recolha de ideias para um programa focado no desenvolvimento de aptidões de resolução de conflitos.

Cada bloco de questões é avaliado ou através de uma escala tipo Likert de 1 a 5 pontos, ou pedindo aos participantes para ordenarem uma série de opções. Dada a extensão do questionário e a fase preliminar da sua aplicação e análise, neste trabalho são apenas abordados os resultados das secções 1, 9, 10, 12 e 13.

Resultados

Os dados recolhidos até ao momento indicam que todos os participantes consideram participar em actividades formativas relacionadas com "Competências de Resolução de Conflitos" em educação pré-escolar. Da mesma forma, quando questionados sobre a sua

prática após este tipo de formação, todos os participantes referem que aplicariam os conhecimentos adquiridos na sua prática. No mesmo sentido, quase todos os participantes concorda ou concorda fortemente que as pessoas que trabalham na escola devem receber treino na resolução de conflitos.

Perspectivas sobre o conflito

As questões apresentadas na tabela abaixo foram colocadas para avaliar os pensamentos sobre conflitos e situações de conflito. Apresenta-se a média das respostas (sendo que a resposta máxima era de 5-Concordo Totalmente).

Tabela 1:

Perspectivas sobre o conflito

	Média	Desvio padrão
Fico zangado com pessoas que criam situações de conflito	3,90	1,06
Consigo controlar o meu comportamento face às pessoas que criam situações de conflito	4,04	,74
Sigo os estudos/literatura sobre a educação para a paz	3,54	,89
Sei quantas vezes por dia as crianças vivem situações de conflito	3,19	1,01
Consigo implementar métodos de resolução de conflito de acordo com as diferenças individuais das crianças	3,97	,53
Sei que áreas de desenvolvimento (socio-emocional, etc.) enquadram os conflitos das crianças	3,81	,64
Deixo as crianças estarem em conflito se este constituir uma situação na qual elas se possam desenvolver	3,43	1,14
Consigo ajudar as crianças a encontrar soluções adequadas para os conflitos	4,19	,55
Asseguro-me de que o grupo determina regras específicas sobre qual o comportamento adequado para a sala de aula	4,19	,77
Observo que as diferenças de comportamento das crianças em situações de conflito se devem às suas diferenças individuais	4,05	,89

Como se pode observar na Tabela a média das respostas a todas as questões em termos absolutos é bastante elevada. Contudo, quando as comparamos entre si, salienta-se que as

respostas com resultados mais baixos, com médias abaixo da resposta 4 (*concordo*) mostram que as educadoras não se sentem seguras quanto ao enquadramento socio-emocional dos conflitos e à sua frequência, e que a sua postura face ao conflito é algo evitante, já que quando questionadas sobre a possibilidade de deixar as crianças estarem em conflito se este constituir uma possibilidade de desenvolvimento, a média de respostas é 3,43 que está mais próxima do *hesitante* (3) do que do *concordo* (4). Outra resposta significativa é uma média de 3,9 quando questionadas se ficavam zangadas com pessoas que criavam situações de conflito, já que mostra, até certo ponto, alguma reacção emocional negativa ao conflito.

Causas do conflito

Quanto às causas do conflito, foi pedido aos respondentes para ordenarem cinco razões da que menos gerava conflito (1) à mais geradora de conflito (5) com os seguintes resultados:

Tabela 2

Causas do conflito

	Média	Desvio padrão
O desejo de ser superior	3,18	1,48
Chamarem nomes feios" uns aos outros	3,19	1,21
Ameaças	2,62	1,22
Comportamentos violentos	3,72	1,24
Debates devido a diferenças de género	2,29	1,51

Como se verifica através dos dados da tabela, a opinião dos membros da nossa amostra foi muito variada. Parecem pois existir um sem número de hierarquias diferentes, o que espelha uma perspectiva muito heterógena quanto às causas de conflito. Dentro desta diversidade, notou-se a tendência para atribuir maior importância aos comportamentos violentos e menor às diferenças de género.

Foi também avaliada a perspectiva das educadoras sobre a frequência com que as crianças reagiam a situações que causam conflito, com os seguintes resultados médios (em que 1- nunca e 5- sempre).

Tabela 3:

Frequência com que as crianças reagem a situações que causam conflito

	Média	Desvio padrão
Presença de comportamento violento (morder, bater, cuspir, etc.)	4,01	,87
Falar diferentes línguas (Inglês, Alemão, francês, etc.)	1,61	,80
Ter um tipo de cabelo diferente (encaracolado, ruivo, etc.)	1,93	1,01
Tratar as pessoas por uma alcunha negativa	2,61	1,25
Dizer palavras feias	3,19	1,07
Ter um handicap físico	2,04	,94
Ter dificuldades com a linguagem (gaguejar, etc.)	2,24	1,04
Ter problemas de comportamento (hiperactividade, etc.)	3,08	1,26

De acordo com o observado anteriormente, também aqui o comportamento violento é a situação mais associada ao conflito. Salienta-se a pouca frequência com que a diferença provoca conflito, avaliando as educadoras que a utilização de línguas diferentes, um tipo de cabelo distinto ou um handicap físico nunca ou raramente conduziam ao conflito.

Métodos de resolução de conflito

Para se compreender que tipo de abordagens eram utilizadas para solucionar situações de conflito, Perguntou-se aos participantes com que frequência utilizavam as seguintes estratégias (em que 1- *nunca* e 5-*sempre*)

Tabela 4:

Métodos de resolução de conflito

	Média	Desvio padrão
Identificação do problema	4,43	,58
Auto-expressão	3,96	,79
Criação de soluções alternativas	4,17	,81
Chegar a acordo sobre uma solução	4,37	,59
Ajudar as pessoas no seio de um conflito a acalmar-se, relaxar	4,24	,67
Chamar a atenção para um local diferente	3,64	1,04
Intervir quando ocorre violência física	4,56	,73
Reconciliação	4,45	,56
Monitorizar a situação em silêncio	3,54	1,04
Estabelecer empatia	4,24	,70
Comunicar	4,52	,58
Gestão de emoções (controlo da raiva, etc.)	4,14	,68

Como se pode observar na Tabela, todos os métodos eram referidos como sendo utilizados com frequência, sendo os dois métodos mais passivos, monitorizar a situação e chamar a atenção para um local diferente, os menos utilizados. Não parece existir um método privilegiado, parecendo as educadoras recorrerem a de tudo um pouco para lidar com as situações de conflito.

Definição dos conteúdos do programa

Foi perguntado quais as ideias dos participantes sobre os conteúdos que deveriam ser incluídos num programa a desenvolver focado sobre aptidões de resolução de conflitos. A tabela seguinte apresenta a média das respostas (que poderiam ir de 1- *Não concordo fortemente* a 5 – *Concordo Fortemente*)

Tabela 5:

Concordância com os Conteúdos a Incluir num Programa de Resolução de Conflitos

	Média	Desvio Padrão
O programa deve promover junto das crianças:		
a ideia de que elas e outras pessoas possuem diferenças individuais	4,54	0,65
a ideia de que elas e outras pessoas têm características diferentes	4,56	0,53
a compreensão das diferenças de género	4,44	0,71
a compreensão das diferenças sócio-culturais	4,39	0,64
a capacidade de encontrar soluções apropriadas para os seus conflitos	4,57	0,5
que estas possuem uma identidade cultural única resultante da sua família, cidade e país	4,37	0,62
conhecimentos sobre os direitos da crianças	4,4	0,58
Deve ser explicado no programa que o conflito é uma ferramenta (para identificar e resolver problemas)	4.09	0,96
Deve providenciar às famílias mais informação sobre pares, sociedade, cultura e estilos de comunicação	4,04	0,6
O programa deve promover uma maior consciência sobre relações de amizade (aceita, recusa, etc.)	4,48	0,53
Deve apoiar diferentes atitudes, valores e comportamentos	4,45	0,58
Deve incluir a educação para a paz	4,34	0,61
Deve promover e apoiar o desenvolvimento das competências sociais das crianças	4,46	0,53
Deve incluir competências relacionadas com mediação de pares	4,32	0,6

Como se pode observar na Tabela anterior, todas as propostas de competências a desenvolver pelo programa e de conteúdos a serem trabalhados têm uma elevada aceitação por parte das educadoras e técnicos. É de salientar que o conteúdo menos consensual a ser incluído é a explicação às crianças de que o conflito é uma ferramenta, o que pode revelar, principalmente tendo em conta a aceitação quase indiscriminada de todos os outros conteúdos, que algumas educadoras e técnicos não encaram o conflito como ferramenta, ou que não acreditam que este possa ser transmitido às crianças desta forma.

É de ressaltar também que, dada a variedade da natureza dos conteúdos propostos, os elevados valores de concordância podem ser lidos como uma indicação de que não existe uma ideia ou abordagem específica, da parte da nossa amostra, sobre como promover a resolução de conflitos, o que se traduziria na concordância com todo o tipo de propostas apresentadas.

Discussão

Apesar de este estudo estar ainda a ser desenvolvido e da dimensão modesta da nossa amostra, os dados permitem já algumas análises relevantes. Em primeiro lugar as educadoras e auxiliares parecem ser excessivamente confiantes quanto às suas capacidades para lidar com o conflito, o que contrasta com o desejo expresso de participar em programas de formação para a resolução de conflitos e da necessidade do pessoal do Jardim de Infância também o fazer. Parece também transparecer uma perspectiva algo redutora do conflito que não só parece resumi-lo muitas vezes à agressão física, como encara a sua resolução como o término da agressão e não, de acordo com o defendido na educação para a paz (Johnson & Johnson, 2005), através de uma resolução construtiva para ambas as partes envolvidas.

Por outro lado, as turmas parecem ser verdadeiramente inclusivas, já que todas as questões relativas à forma como a diferença pode gerar conflito mostram, da parte das educadoras, e técnicos, que tal é raro acontecer. O conflito parece ter por origem não uma outra cor de pele ou forma de falar, mas violência ou comportamentos disruptivos.

É de salientar também que a forma como os participantes referem utilizar os mais variados métodos de resolução de conflito com muita frequência e a importância dada a todos os conteúdos sugeridos para serem incluídos num programa de resolução de conflitos. Tal parece indicar falta de discriminação entre o que é essencial, o que é útil e o que é acessório.

Assim, se por um lado parece existir uma visão difusa e vaga sobre resolução de conflitos, por outro parece existir grande confiança sobre como o fazer. É possível que alguns dos nossos participantes, ao restringirem o conflito à agressão física, considerem que a sua superação se faz apenas pela eliminação desta, não se aproveitando para trabalhar uma série de elementos subjacentes ao conflito. Para prevenir a violência é preciso mais do que actuar só quando esta surge, pois muitas vezes é o que conduz a esta que é mais relevante.

Sabe-se da eficácia de programas de resolução de conflitos, e da sua capacidade de promover soluções mais pró-sociais para estes (Vestal & Jones, 2004). Ao desenhar um programa a ser promovido em Portugal, é preciso compreender se a postura algo indiferenciada das educadoras e auxiliares face à amplitude de conteúdos possíveis de um programa, bem como o relato da utilização frequente de variados métodos de resolução de conflitos provém de um desconhecimento da área ou, eventualmente, se são verdadeiramente o fruto de prática e reflexão. Uma vez que não foi avaliada a eficácia das estratégias referidas pelas educadoras, fica por compreender se a amplitude de métodos não pode ser justificada pela falta de eficácia destes, num processo de tentativa e erro ao qual parece falta uma orientação.

De referir também que ainda não foram publicados os resultados da aplicação deste questionário em vários países Europeus, os quais darão uma perspectiva mais aprofundada permitindo um contraste entre a amostra portuguesa e as outras.

Em síntese, parece existir uma apetência e interesse pela educação para a paz e pela aquisição de competências de resoluções de conflitos, embora haja pouca clareza e concordância quanto aos conteúdos prioritários e quais as estratégias mais relevantes.

Referências

Costa, M.E., Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cowie, H. (2011). Peer support as an intervention to counteract school bullying: listen to the children. *Children & Society, 25*, 287-292.

Cowie, H., Jennifer, D. & Sharp, S. (2003). School violence in the United Kingdom – addressing the problem. In, P.K. Smith (Ed.), *Violence in schools: the response in Europe* (pp. 265-281). London: Routlege Falmer.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2005). Essential Components of Peace Education. *Theory into Practice, 44*(4), 280-292.

PrÉ: http://www.aprevenir.com/Aprevenir/ppcompetencias_files/Resultados_PRE_.pdf

Reardon, B.A. (1999). Peace Education: A Review and Projection. *Peace Education Reports, nº 17*. Mälmo: School of Education.

Smith, P.K. (2006). Getting started. In, C. Gittins (Coord.), *Violence reduction in schools – How to make a difference* (pp. 11-21). Council of Europe Publishing.

Vestal, A., & Jones, N.A. (2004). Peace building and conflict resolution in preschool children. *Journal of Research in Childhood Education, 19*(2), 131-142.

ADAPTAÇÃO DA ESCALA "*BASIC NEED SATISFACTION AT WORK* " PARA PROFESSORES

Manuel Granjo, ISPA – Instituto Universitário / UIPCDE, manuelgranjo@hotmail.com
Francisco Peixoto, ISPA – Instituto Universitário / UIPCDE, fpeixoto@ispa.pt

Resumo: Neste estudo apresenta-se a adaptação da escala*"Basic Need Satisfaction at Work" (BNSW),* de Ilardi et al. (1993) para professores. Esta escala é suportada pela Teoria da Autodeterminação (TAD), um quadro amplo para o estudo da motivação humana e da personalidade, que releva o facto de as necessidades psicológicas básicas serem inatas e universais. Para a TAD, a satisfação de três necessidades básicas - autonomia, competência e relacionamento - constitui um contexto ideal para a expressão das capacidades e competências pessoais e para a vivência de experiências de autodeterminação (Deci & Ryan, 2000).

A Escala de Realização Profissional Docente (ERPD), designação por nós adotada, foi aplicada a 201 professores do ensino privado, de ambos os géneros, diferentes níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário e em diferentes fases da carreira profissional.

No presente estudo foram testados dois modelos. O modelo 1 que respeita a estrutura da escala original (*BNSW*), constituída por três dimensões e 21 itens: autonomia (7), competência (6), relacionamento (8). Ao segundo modelo foi acrescentada a dimensão interesse/prazer (6 itens), autoretrato da motivação intrínseca, que foi retirada do Intrinsic Motivation Inventory (IMI), de McAuley, Duncan e Tammen (1989), perfazendo um total de quatro dimensões e 27 itens.

Os dados foram submetidos a uma análise fatorial exploratória seguida de uma análise fatorial confirmatória. Os resultados obtidos revelaram-se bastante satisfatórios, com a escala a comportar-se de acordo com a estrutura esperada. A análise da consistência interna revelou uma fiabilidade bastante satisfatória.

Introdução

A Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985, 2000) representa um quadro amplo para o estudo da motivação humana e da personalidade. Os seus autores evidenciam que a autodeterminação é uma tendência humana inata relacionada com a motivação intrínseca, tendo as pessoas uma propensão natural para a realização das suas atividades. O seu propósito principal está centrado no alcance de uma explicação de como as tendências naturais para o crescimento e as necessidades psicológicas interagem com as condições socioculturais no sentido da autodeterminação. Partem do pressuposto que quando o trabalho é potencialmente satisfatório e significativo e a cumprirem-se determinadas condições, constitui um contexto ideal para a expressão das capacidades e competências pessoais e para a vivência de experiências de autodeterminação. A motivação é concebida como um recurso interno que explica muitos aspetos do comportamento humano (realização, desenvolvimento, bem-estar),

incluindo o lidar com tarefas de trabalho que podem não ser intrinsecamente interessantes. As pessoas envolvem-se nas atividades por interesse, prazer ou satisfação e experienciam graus elevados de vitalidade quando estão intrinsecamente motivadas. Este estado assenta na criação de condições ambientais que permitem a satisfação de três necessidades básicas: autonomia (nível de independência e controle das escolhas percebidas pelo indivíduo), competência (experiência de perceções de eficácia pessoal e de mestria na realização de atividades e no estabelecimento de objetivos) e relacionamento (necessidade de estabelecer relações interpessoais significativas em contextos específicos, perceção de pertença e de apoio na realização de atividades e no estabelecimento de objetivos). Assim, a satisfação dessas necessidades é indispensável para desenvolver a sensação de bem-estar e de apoio à concretização das tendências naturais e da adaptação de todo o ser humano ao meio ambiente (Ryan & Deci, 2000), fornecendo os nutrientes para a motivação intrínseca e a internalização (Baumeister & Leary, 1995, cit. por Gagné & Deci, 2005). Muitos estudos têm dado suporte a esta teoria (para uma revisão desses trabalhos ver o artigo de Deci & Ryan, 2000). Reis e al. (2000) mostraram no seu estudo, haver uma associação entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e o bem-estar intra e interpessoal. Na mesma linha, Gagné, Ryan e Bergmann (2003), num estudo realizado com ginastas, verificaram que a vivência diária de experiências de satisfação predizia bem-estar para além das quatro semanas em que decorreu o estudo. No que ao contexto organizacional diz respeito, Gagné e Deci (2000) defendem que climas organizacionais que promovam a satisfação das três necessidades básicas, aumentam a motivação intrínseca dos trabalhadores e promovem uma plena internalização da motivação extrínseca, produzindo resultados importantes na persistência e abertura à mudança, um desempenho eficaz nas tarefas que exigem criatividade e flexibilidade cognitiva, na satisfação e atitudes positivas face ao trabalho, na implementação de comportamentos de cidadania organizacional e ajustamento psicológico e bem-estar dos colaboradores. Deci et al. (2001), num estudo realizado na Bulgária e nos Estados Unidos, avaliaram as necessidades de autonomia, competência e de relacionamento no trabalho e encontraram relações diretas, em ambos os países, entre o grau de necessidade de satisfação, o compromisso no trabalho e o bem-estar. Também Baard, Deci e Ryan (2004) encontraram relações entre a satisfação de necessidades psicológicas básicas e as avaliações de desempenho dos funcionários.

A escala *"Basic Need Satisfaction at Work" (BNSW),* de Ilardi et al. (1993), tem sido utilizada com mais frequência por Deci, Gagné, Kornazheva, Leone, Ryan e

Usunov (2001); Ilardi, Leone, Kasser e Ryan (1993); Kasser, Davey e Ryan (1992), para operacionalizarem nos seu estudos as três necessidades psicológicas básicas – autonomia, competência e relacionamento.

Nesta investigação, o nosso principal objetivo é adaptar esta escala para poder ser utilizada com professores portugueses. Pretendemos, também, partindo do modelo original, testar um outro modelo de instrumento que nos permita uma melhor compreensão da importância do prazer/interesse das atividades docentes. Para tal, acrescentámos à escala original a dimensão interesse/prazer, retirada do Intrinsic Motivation Inventory (IMI), de McAuley, Duncan e Tammen (1989), que tem sido muito utilizada com alunos no contexto educacional e desportivo e com populações variadas. Não temos, contudo, conhecimento da sua utilização com professores. Daí, e como sugerem os autores, a necessidade de se proceder ao ajustamento da escala às características dos professores. Por outro lado, a sua escolha deve-se ao facto de ser considerada a dimensão do IMI que mais diretamente está relacionada com a motivação intrínseca (http://www.psych.rochester.edu/SDT/ Measures / IMI_description.php).

Método

Participantes

Participaram neste estudo 201 professores de dois colégios do ensino particular da região de Lisboa - 88 do sexo masculino (33,8%) e 133 do sexo feminino (66,2%), com uma média de idades de 42 anos (*DP*=9,6) e 15 anos de serviço (*DP*=8,5). Quanto ao nível de ensino que lecionam: 18 (9,0 %) dos professores lecionam no ensino pré-escolar, 33 (16,4%) no 1º ciclo, 36 (17,9 %) no 2º ciclo, 55 (27,4%) no 3º ciclo e 59 (29,4%) no ensino secundário.

Instrumento

A *Basic Need Satisfaction on Work* (BNSW) integra um conjunto de escalas de necessidades psicológicas básicas, que avaliam a satisfação de necessidades em domínios específicos como, neste caso, o do trabalho e a vida em geral, tendo por suporte a TAD (Deci & Ryan, 1985, 2000). Trata-se de uma escala multidimensional organizada em três dimensões – autonomia, competência e relacionamento (Modelo 1). À escala original foi acrescentada a dimensão interesse/prazer do Intrinsic Motivation Inventory (IMI) (Self-Determination Theory, n.d.), utilizado para avaliar a motivação em situações e contextos variados, com o intuito de aprofundar o estudo dos aspetos intrínsecos da atividade docente (Modelo 2). A IMI tem sido usada por vários autores

em diversas investigações para estudar a motivação intrínseca e e autorregulação dos sujeitos (e.g. Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994). A escala utilizada ficou assim constituída por 27 itens, distribuídos pelas quatro dimensões: autonomia – itens 1, 8 (r), 11, 16 (r), 19, 23 e 26 (e.g. "No trabalho, tenho liberdade para expressar as minhas ideias e opiniões."); competência – itens 4 (r), 5, 14, 17, 20 (r) e 25 (r) (e.g. "No trabalho, as pessoas dizem-me que sou bom/boa naquilo que faço."); relacionamento – itens 2, 7, 10 (r), 13, 21, 22 (r), 24 e 27 (e.g. "Tenho bom relacionamento com os meus/minhas colegas de trabalho."); Prazer/Interesse – itens 3, 6, 9 (r), 12, 15 e 18 (e.g. "Eu gosto muito do trabalho que realizo."). As repostas a todos os itens foram dadas numa escala de seis pontos, de 1 (Discordo Totalmente) a 6 (Concordo Totalmente).

Procedimentos

Recolha dos dados. Depois de obtidas as respetivas autorizações para aplicação da escala dos diretores dos dois colégios do ensino particular, contactou-se os coordenadores dos ciclos no sentido de lhes dar a conhecer os objetivos do estudo e obter assim a sua colaboração na distribuição e recolha dos questionários pelos professores do seu nível de ensino. Entre a distribuição e a recolha do questionário decorreram oito dias. Dos 210 questionários distribuídos recolheram-se 201. Há que referir que toda a informação foi recolhida de forma anónima, ficando garantida a confidencialidade dos dados.

Adaptação da escala para os professores. Em primeiro lugar, procedeu-se à tradução dos itens das escalas originais. Para tal, pediu-se a quatro professores do ensino particular, que lecionam a disciplina de língua inglesa em diferentes níveis de ensino, que procedessem aos pares à tradução dos vinte e sete itens, após uma breve explicação sobre o objetivo da escala (avaliar a satisfação dos professores face ao trabalho docente). Por seu lado, os investigadores levaram a efeito o mesmo trabalho. Assim, numa primeira fase, obtiveram-se três traduções para cada item. Numa segundo momento, um painel de cinco especialistas, professores e psicólogos, procederam à definição da versão final de cada um dos itens. Finalmente, foi-lhes também pedido que tivessem em consideração o conteúdo dos itens em relação às respetivas dimensões com o grau de ajustamento. Chegou-se assim à versão final da escala a partir de uma avaliação unânime por parte dos especialistas e do nível de ajustamento, informalmente expresso, dos 27 itens às 4 dimensões da escala.

Análise dos dados. A análise dos dados foi realizada em duas fases. Numa primeira fase, para avaliar a estrutura relacional dos itens procedeu-se a uma Análise

Fatorial Exploratória (AFE) sobre a matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais seguida de uma rotação oblíqua promax dos fatores, maximizando os pesos fatoriais dos itens (Brown, 2006). Este método, segundo o mesmo autor, é a melhor escolha, quando se trata de modelos multifatoriais, ao que acresce o facto de levar em conta que a TAD pressupõe que os fatores estão correlacionados entre si.

Para avaliar a validade da AFE utilizou-se o critério KMO com os critérios de classificação definidos em Marôco (2011). Os resultados de cada sujeito em cada um dos fatores retidos foram obtidos pelo método de *Bartlett* implementado no SPSS Statistics (v. 19). Assumiu-se, portanto, que o valor do teste de KMO fosse superior a 0.6 e o valor do teste de *Bartlett* significativo, o que no nosso caso permitiu proceder à AFE para os dois modelos testados (Modelo 1: KMO = 0.90; Teste *Bartlett p* <0.001; Modelo 2: KMO= 0.91; Tete *Bartlett p* <0.001*)*, reforçado pela fatorabilidade da matriz de correlações significativas (Quadro II , Modelo 1; Quadro IV, Modelo 2).

A análise da consistência interna foi avaliada pelo cálculo do coeficiente *alfa* de Cronbach e as correlações dos fatores pela correlação de Pearson.

Na segunda fase, realizou-se uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC), para cada um dos modelos em estudo, com o método de estimação *Maximum Likelihood*, utilizado para investigar a adequação do modelo teórico aos dados empíricos, no âmbito da análise de equações estruturais (*SEM – Strutural Equation Modeling*). Para tal, selecionámos seis índices de qualidade de ajustamento do modelo: o X^2 / gl, para o qual os valores inferiores a cinco podem ser interpretados como um indicativo de que o modelo teórico se ajusta aos dados; o Goodness of Fit Índex (*GFI*), que explica a proporção da variância, observada entre as variáveis manifestas, explicada pelo modelo ajustado e cujos valores inferiores a 0.90 indicam modelos com mau ajustamento aos dados e igual a 1 indica um ajustamento perfeito (Marôco, 2010); o Comparative Fit Index (*CFI*), cujos valores inferiores a 0.9 indicam um mau ajustamento e iguais a 1 um ajustamento perfeito; Parsimony CFI (*PCFI*) e Parsimony GFI (*PGFI*) para os quais se considera que valores inferiores a 0.6 indicam um mau ajustamento e valores superiores a 0.8 são indicadores de um bom ajustamento (Marôco, 2010), e o Root Mean Square Error of Aproximation (*RMSEA*) que deve ter valores inferiores a 0.10 para a aceitação do modelo. A qualidade do ajustamento local avaliou-se tendo em consideração os pesos fatoriais e a fiabilidade individual dos itens.

Todas as análises foram efetuadas com o *software* SPSS Statistics (v. 19, IBM SPSS, Chicago, IL), com exceção da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) que foi realizada com o *software* AMOS (v.20).

Resultados

Análise Fatorial Exploratória da escala de realização profissional docente (ERPD)

Modelo 1. A versão original da escala continha 21 itens distribuídos teoricamente por três fatores: autonomia, competência e relacionamento. As análises fatoriais exploratórias utilizadas para este modelo (Modelo 1) foram realizadas com o método das componentes principais com rotação oblíqua Promax.

Quadro I
Análise fatorial exploratória (componentes principais com rotação oblíqua Promax) e alfas de Cronbach

Itens	**Comunalidades**	**Matriz de Estrutura**		
		F1 Relacionamento	**F2 Autonomia**	**F3 Competência**
ix_it11	,512		,615	
ix_it16	,547		,732	
ix_it19	,486		,595	
ix_it23	,479		,598	
ix_it26	,700		,821	
ix_it5	**,302**			**,388**
ix_it14	,682			,811
ix_it17	,648			,790
Ix_it20	,604			,463
ix_it25	,551			,600
ix_it2	,623	,784		
ix_it7	,521	,778		
ix_it13	,550	,778		
ix_it21	,532	,778		
ix_it24	,476	,595		
ix_it27	,610	,778		
Valor Próprio (*eingenvalues*)		5,960	1,639	1,221
Variância explicada		37,253 %	10,244 %	7,629
Alfa de Cronbach		,81	,78	,70

Para a seleção do número de fatores, foram considerados os três construtos acima enunciados, de acordo com o modelo original. A baixa comunalidade (< .30) dos resultados dos itens 8 (.22), 10 (.19) e 22 (.24) levou à sua retirada. Procedeu-se também à retirada do item 1, já que aparecia deslocado na dimensão competência, com

peso fatorial de 0.74, ao invés de aparecer na dimensão autonomia. Por fim, e após proceder à análise da consistência interna desta solução inicial, verificámos que o item 4 apresentava um valor de correlação com a dimensão competência de 0.28, abaixo do valor mínimo recomendado (. 30), o que levou à sua retirada. A versão final da ERPD ficou composta por 16 itens e três fatores latentes relacionados entre si, de acordo com o modelo original. No Quadro I, sintetizam-se os pesos fatoriais de cada item em cada um dos três fatores, os seus valores próprios (*eingenvalues*), a comunalidade de cada item e a percentagem de variância explicada por cada fator. Podemos verificar que todos itens, nos três fatores, apresentam pesos fatoriais elevados, com exceção do item 5, que apresenta um valor inferior 0.40 na dimensão competência o que pode pôr em causa a sua manutenção na escala. O fator relacionamento explica 37, 3 % da variância total, o fator autonomia 10,2% e o fator competência 8%. Ou seja, os três fatores explicam 55,5 % de variância total. Adicionalmente, todas as comunalidades são elevadas, com a exceção do item 5 (.30), demonstrando que os três fatores extraídos são apropriados para descrever a estrutura correlacional entre os itens. Em relação ao item 5 resolvemos mantê-lo e aguardar os resultados da análise fatorial confirmatória.

Quadro II
Matriz de correlação entre os fatores da escala de realização profissional docente (ERPD)

Fatores	F1 Relacionamento	F2 Autonomia	F3 Competência
F1 Relacionamento	1,000	,474***	,418***
F2 Autonomia	,474***	1,000	,409***
F3 Competência	,418***	,409***	1,000

***p < 0,001

Modelo 2. Para a definição deste modelo partimos de uma versão preliminar que continha 27 itens divididos teoricamente em quatro dimensões – autonomia, competência, relacionamento e interesse/prazer. Esta última dimensão, com seis itens, foi retirada do Intrinsic Motivation Inventory - IMI (http://www.selfdeterminationtheory.org/questionnaires/10-questionnaires/50). Os resultados iniciais - obtidos a partir o método das componentes principais com rotação oblíqua Promax – sugeriram a retirada de quatro itens, com base nas baixas comunalidades (< .40). Contudo, mantivemos o item 5 (.31) a fim de permitir a retenção de fatores com pelo menos cinco itens, já que o item 4 da mesma dimensão (competência) aparecia deslocado na dimensão prazer / interesse, o que levou à sua retirada. O item 1 também foi retirado por aparecer deslocado nessa mesma dimensão.

Para cada item retirado foram realizadas novas análises fatoriais com os itens restantes de acordo com a regra do *eingenvalue* superior a 1 e com o *Scree plot*.

Quadro III
Análise fatorial exploratória (componentes principais com rotação oblíqua Promax) e alfas de Cronbach

Itens	**Comunalidades**	**Matriz de Estrutura**			
		F1 Interesse_Prazer	**F2 Autonomia**	**F3 Relacionamento**	**F4 Competência**
ix_it11	,552		,557		
ix_it16	,554		,695		
ix_it19	,645		,449		
ix_it23	,525		,524		
ix_it26	,661		,810		
ix_it5	,332				,517
ix_it14	**,331**				**,252**
ix_it17	,620				,320
Ix_it20	,617				,379
ix_it25	,626				**-,097**
ix_it2	,666			,785	
ix_it7	,631			,789	
ix_it13	,543			,537	
ix_it21	,555			,506	
ix_it24	,610			,721	
ix_it27	,659			,789	
ix_it3	,581	,761			
ix_it6	,600	,608			
ix_it9	,469	,650			
ix_it12	,673	,798			
ix_it15	,712	,823			
Valor Próprio (*eingenvalues*)		7,538	1,861	1,670	1,093
Variância explicada		35,896	8,861	7,952	5,205
Alfa de Cronbach		,81	,78	.81	,70

No Quadro III são apresentados os resultados relativos à versão final da estrutura da escala de realização profissional docente (modelo 2), que é constituída por 21 itens distribuídos quatro dimensões, assim como a comunalidade de cada item e a percentagem de variância explicada por cada dimensão. Podemos observar que os itens das dimensões interesse/prazer, autonomia e relacionamento apresentam pesos fatoriais significativos (> .45). O fator competência apresenta dois itens com pesos fatoriais

problemáticos - item 14 e 25 (< .30). A sua manutenção terá de ser considerada após a análise fatorial confirmatória. Contudo, o resultado da análise dá suporte ao modelo teórico, na medida em que o agrupamento dos itens indica uma estrutura de quatro fatores com valores próprios acima de 1 – 7, 53 para o fator interesse/prazer, 1,86 para o fator autonomia, 1,67 para o fator relacionamento e 1, 09 para o fator competência, que justificam no seu todo 50,4% da variância total dos resultados. Em relação aos resultados das comunalidades, podemos referir que todos atingiram valores bastante aceitáveis (>.50), o que indica que boa parte da variância dos resultados de cada item é explicada pela solução fatorial encontrada. Como exceção temos os itens 5 e 14 (comunalidade .33).

Os resultados da consistência interna, que se apresentam no Quadro III, apresentam valores elevados nas dimensões interesse/prazer (.81) e relacionamento (.81) e valores aceitáveis na dimensão autonomia (.78) e competência (.70). Assim sendo, os resultados apresentados na análise fatorial exploratória e da consistência interna, permitem-nos referir que e a escala de realização profissional docente (modelo 2) possui boas qualidades psicométricas iniciais, mau grado os problemas encontrados nos itens 25 e 14 - pesos fatoriais inferiores a 0,30, na dimensão competência – que poderão legitimar a sua eliminação. Todavia, neste momento, pensamos ser mais prudente aguardar pela análise fatorial confirmatória para decidir sobre a sua manutenção ou não na escala.

Quadro IV
Matriz de correlação entre os fatores da escala de realização profissional docente (ERPD)

Fatores	F1Int_Prazer	F2Autonomia	F3Relacionamento	F4Competência
F1 Int_Prazer	1,000	,381***	,423***	,416***
F2 Autonomia	,381***	1,000	,412***	,213**
F3 Relacionamento	,423***	,412***	1,000	,398***
F4 Competência	,416***	,213**	,398***	1,000

**p < 0,01 ***p < 0,001

Análise Fatorial Confirmatória da escala de realização profissional docente (ERPD)

A partir dos resultados obtidos nas análises fatoriais exploratórias procedeu-se à análise confirmatória dos dois modelos.

Modelo I. Na Figura 1 apresenta-se o modelo tridimensional da Escala de Realização Profissional. Depois de correlacionados os erros de medida dos itens 16, 26, 14, 17, 20, 25, 2, 7, 13, 21, 24 e 27, distribuídos pelas três dimensões, foi possível obter uma boa qualidade de ajustamento (χ^2/df=1.836; CFI=0.928; GFI=0.901; RMSEA=0.065; P (rmsea ≤ 0.05) =0.058), suportando a validade fatorial do modelo. Todos os itens apresentam pesos fatoriais elevados ($\lambda \geq 50$), o que, segundo Kline (1998), revela efeitos elevados. Exceção feita ao item 14 (.40) e item 25 (.46) que apresentam valores moderado.

Na escala total obteve-se um *alfa* de 0.87. O facto do item 5 apresentar um peso fatorial de 0.50 suporta a decisão de o manter na escala, ficando assim esclarecida a dúvida surgida na sequência da análise fatorial exploratória.

Modelo 2. O modelo de quatro fatores da escala de realização profissional revelou uma qualidade de ajustamento sofrível (X^2/df=1.888; CFI=0.901; GFI=0.901; RMSEA=0.847; P (rmsea ≤ 0.05) =0.067). Após a remoção dos itens 23, 20, 21 e 24, cujos índices de modificação sugeriam a saturação desses itens em fatores diferentes dos sugeridos na versão inicial e depois de correlacionados os erros de medida dos itens 11, 16 e 26 - pertencentes à dimensão autonomia - e os itens 12 e 15, pertencentes à dimensão interesse/prazer, foi possível obter uma qualidade de ajustamento boa (X^2/df=1.565; CFI=0.948; GFI=0.906; RMSEA=0.053; P (rmsea ≤ 0.05) =0.353)
Obteve-se assim o modelo com quatro dimensões da ERPD, que pode ser observado na Figura 2. Convém referir que a AFC suporta a decisão de manter os itens 14 e 25 da dimensão competência na escala na medida em que os seus pesos fatoriais são superiores a 0.40.

Figura 1
Índices de ajustamento e representação do modelo tridimensional da ERPD

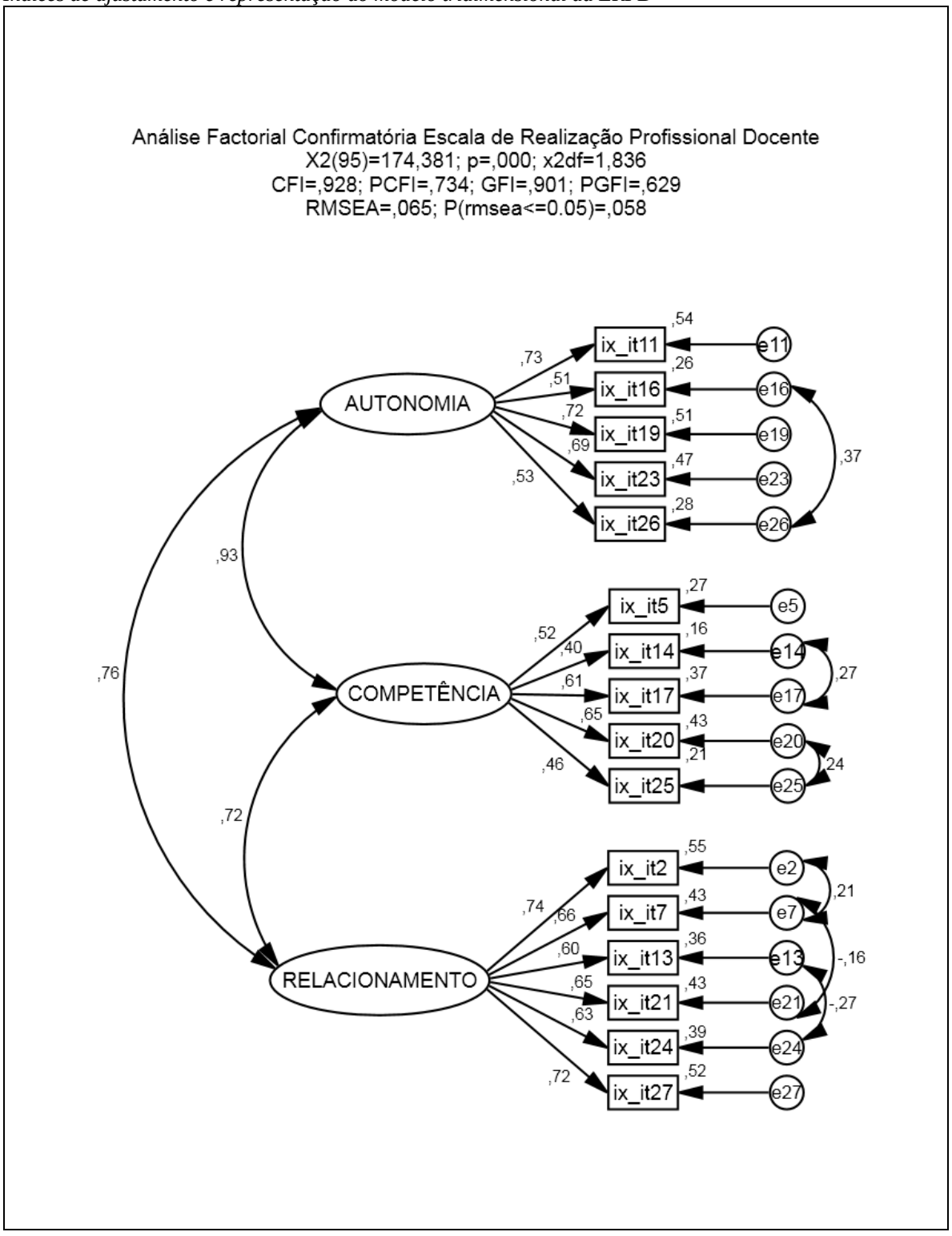
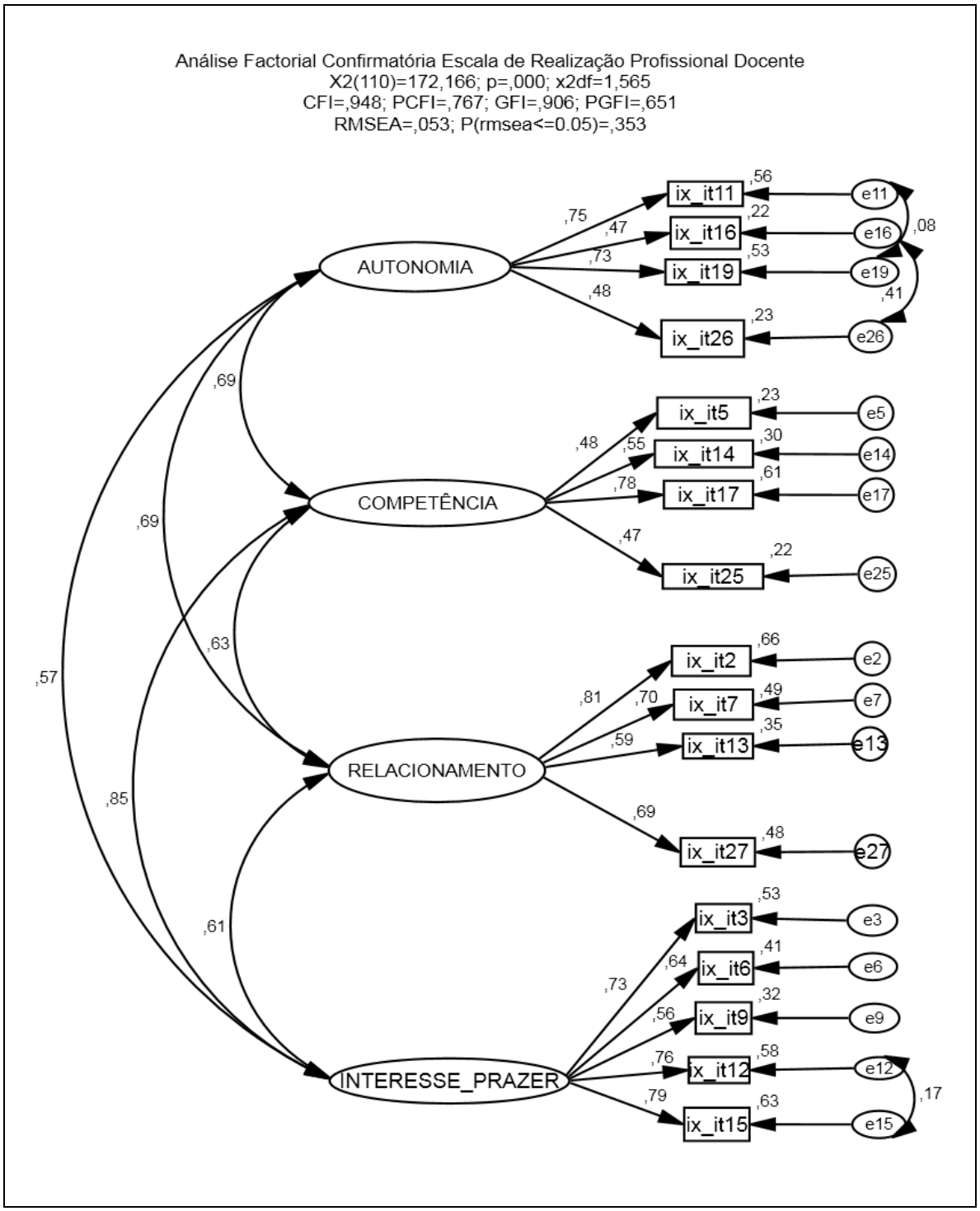


Figura 2
Índices de ajustamento e representação do modelo com quatro dimensões da ERPD



Considerações Finais

Na generalidade, os resultados obtidos nos dois modelos testados da escala de realização profissional docente, revelaram índices satisfatórios de validade fatorial e fiabilidade, comprovando a adequação da adaptação efetuada para os professores portugueses. Por outro lado, podem ser utilizadas com alguma margem de confiança na avaliação das necessidades psicológicas básicas dos professores, fornecendo informações importantes sobre a sua motivação intrínseca (neste particular com vantagem para o segundo modelo, pela inclusão da dimensão interesse/prazer e o seu bem-estar profissional), tendo como modelo teórico de suporte a Teoria da Autodeterminação. Acresce o facto de que ficam disponíveis dois instrumentos em português que podem ser um contributo importante para suportar futuras investigações neste domínio.

Como próximos desenvolvimentos para este estudo sugerem-se outras pesquisas que tenham como finalidade avaliar a estabilidade temporal e validade externa das escalas de realização profissional docente apresentadas neste estudo.

Referências

Baard, P., Deci, E., & Ryan, R. (2004). The relation of intrinsic need satisfaction to performance and wellbeing in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34*, 2045–2068.

Brown, T. (2006). *Confirmatory fator analysis for apllied research*. New York: The Guilford Pres.

Deci, E., Eghrari, H., Patrick, B., & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspetive. *Journal of Personality, 62*, 119-142.

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.

Deci, E., Ryan, R., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J., & Kornazheva, B. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 930 – 942.

Gagné, M., Ryan, R., & Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology, 15*, 372–390.

Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work. *Journal of Organizational Behavior, 26,* 331-362.

Ilardi, B., Leone, D., Kasser, R., & Ryan, R. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology, 23*, 1789-1805.

Kasser, T., Davey, J., & Ryan, R. (1992). Motivation, dependability, and

employee-supervisor discrepancies in psychiatric vocational rehabilitation settings. *Rehabilitation Psychology, 37,* 175-187.

Kline, R. (1998). *Principles and pratice strutural equation modeling*. New York: The Guilford Press.

La Guardia, J., Ryan, R., Couchman, C., & Deci, E.(2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspetive on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 79,* 367-384.

Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais. Fundamentos teóricos, software & aplicações.* ReportNumber – Análise e Gestão de Informação, Lda

Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o spss statistics.* Lisboa: Edições Silabo Lda.

McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 60,* 48-58.

Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J., & Ryan, R. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26,* 419–435.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68–78.

ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES MEDIANTE TRABAJO EN GRUPO EN EL SÍNDROME DE ASPERGER

María José Buceta Cancela, Facultad de Psicología / Universidad de Santiago de Compostela, mjosecarmen.buceta@usc.es
Dagmar Gabriela Nedelcu. Facultad de Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela, dagmargabriela.nedelcu@usc.es

Resumen: El cuadro diagnóstico de un Trastorno de Asperger, al igual que el de un diagnóstico de Trastorno Autista, mantienen el criterio sobre la incapacidad para la reciprocidad social y emocional, con especiales dificultades a nivel de comportamiento no verbal y uso del lenguaje, añadiéndose en algunos casos, el interés por establecer amistad con los demás, acompañado de la conciencia de soledad.
El presente trabajo muestra una resumida revisión teórica de lo que significa la adquisición y el desarrollo de habilidades sociales en el Trastorno de Asperger y se propone presentar un programa de trabajo en grupo, desarrollado a lo largo de un año con 10 alumnos con edades comprendidas entre 10 y 14 años, con un diagnóstico confirmado de Trastorno de Asperger.
La valoración psicopedagógica, se ha realizado a través de la Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo (ADOS, Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P.C. y Risi, S., 2008) y la escala de Wechsler - WISC-IV (Wechsler, D., Madrid, 2005).
Los resultados reflejan una mejora de la calidad de vida tanto de los sujetos como y de sus familias desde la perspectiva de convivencia y aceptación social.

Palabras clave: Síndrome de Asperger, Trabajo en Grupo, Habilidades Sociales.

Introducción

En 1944, Asperger, publicó un artículo en una revista de psiquiatría y neurología donde hablaba de un grupo de niños con características similares a las descritas con un año antes por Kanner (1943).

Mucho más tarde Wing (1981), traduce el artículo y substituye el término original de psicopatía autista por el de Síndrome de Asperger.

Actualmente en las clasificaciones oficiales se tienen en cuenta las características con respeto a la interacción social descritas inicialmente por Asperger (1944).

Se mantiene el criterio sobre la incapacidad para la reciprocidad social y emocional, añadiéndose las dificultades a nivel de comportamiento no verbal, aumentando en algunos

casos, el interés por establecer amistad con los demás acompañado de la conciencia de soledad.

Es llamativa la similitud entre las dos clasificaciones (Asociación Psiquiátrica Americana-APA y Organización Mundial de la Salud - OMS) en el área de la interacción social y la comunicación con los criterios del Trastorno Autista/Autismo Infantil, la CIE-10, haciendo especial hincapié en esta observación.

Asperger (1944), teniendo en cuenta la edad de las primeras sospechas, afirma que el trastorno se manifiesta a partir del tercer año de vida. Esta característica ha constituido un problema muy controvertido a nivel de clasificaciones internacionales.

La inclusión de este criterio ha impedido la recepción del diagnóstico a personas que habían experimentado un retraso en el desarrollo del lenguaje y la comunicación en los 3 primeros años de vida.

Las clasificaciones oficiales dejan de lado las observaciones iniciales con respeto a un desarrollo lingüístico (gramática y sintaxis) adecuado o con frecuencia avanzado, mientras que el nivel pragmático se ve gravemente afectado. De aquí la necesidad de realizar nuevas clasificaciones, que aunque no fueron oficiales se utilizaron de forma generalizada tanto a nivel de práctica clínica como de investigación (criterios de diagnóstico según Gillberg, 1989, 1991, según Szatmari, Bremner & Joan, 1989 y según Tantam, 1988, 1991).

Se precisa un desarrollo cognitivo dentro de los límites de la normalidad, la OMS añade la importancia que tienen los aspectos de desarrollo motor, y la posibilidad de presencia de habilidades especiales aunque no las consideran necesarias para el establecimiento del diagnóstico. El aspecto cognitivo constituiría en este caso otro rasgo diferenciador de las características del perfil de desarrollo intelectual del Trastorno Autista/Autismo Infantil.

Los patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados para el diagnóstico de F84.5 Trastorno de Asperger (APA) y de F84.5

Síndrome de Asperger (OMS) son iguales que los descritos en el caso del Trastorno Autista/Autismo Infantil. La única diferencia la introduce la OMS, que en comparación, destaca una frecuencia disminuida de estos en lo referente a los manierismos y preocupación por parte de los objetos.

Se insiste en la falta de funcionalidad de las preocupaciones absorbentes hacía temas específicos sobre las cuales estas personas acumulan una gran cantidad de información, lo que Asperger (1943) describe como comportamientos repetitivos e intereses obsesivos de naturaleza idiosincrásica.

La APA acentúa el carácter de discapacidad en oposición a la visión optimista de excentricidad social que se ha fomentado en los últimos años.

Referente a las pautas de diagnóstico diferencial, la OMS tiene en cuenta, además de los TGD y la esquizofrenia (igual que la APA), problemáticas como el trastorno obsesivo-compulsivo, trastornos de personalidad o de vinculación.

La terapia con estas personas se realiza generalmente de forma individual, pero sin embargo cada vez más se apoya la intervención en grupo. El hecho de formar un grupo, además de implicar, en comparación con la intervención individual, un ahorro importante de energía permite crear un clima propicio que estimula pensamientos y conductas en un ambiente controlado.

En el presente trabajo nos hemos propuesto exponer la experiencia de trabajo en grupo a lo largo de un año con 10 sujetos con diagnóstico confirmado de T Asp. Hemos enfocado nuestra intervención en una adaptación de los principios de terapia cognitivo-conductual a las características específicas de nuestros participantes. En este contexto por cognitivo entendemos los *pensamientos*, por conductual hacemos referencia a nuestras *acciones* y por Trastorno de Asperger entendemos personas que organizan de forma excéntrica sus pensamientos y que conforme la media de la población expresan dificultades importantes de

relación social y de adaptación. Concretamente la intervención se ha centrado en detectar, reconocer en conjunto con los participantes, que pensamientos, acciones y sentimientos influyen en el control y la habilidad de relación social con los demás.

Métodos

Sujetos

El grupo ha estado formado por 10 varones diagnosticados de T Asp. y edades comprendidas entre 10 y 14 años (Media=147.70, Sx=20.35). Todos los sujetos estaban escolarizados en colegios ordinarios de distintos lugares de la geografía gallega, de los que 8 eran públicos, 1 privado y 1 concertado.

Instrumentos

Para recoger el nivel de desarrollo de las principales áreas que delimitan el diagnóstico de T Asp. hemos empleado la Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo, ADOS (Lord, Rutter, DiLavore, & Risi, 2008).

El ADOS (Lord et al., 2000) es el más citado y utilizado instrumento diagnostico en la actualidad, siendo citado a menudo como el patrón oro para el diagnóstico de los TEA (Ozonoff, Goodlin-Jones & Salomon, 2005). De aplicación individual, exigiendo una edad mental mayor de 2 años, consiste en una evaluación semiestructurada de la comunicación, interacción social y juego.

Para la evaluación del nivel cognitivo se ha optado por la aplicación de la Escala de Wechsler, WISC-IV (Wechsler, 2005).

Procedimiento

La intervención con el grupo se está llevando a cabo una hora a la semana, teniéndose prevista una duración total de la intervención de un año.

La sesión de grupo la hemos considerado útil desde la perspectiva de que nos ha facilitado:

- Fomentar el intercambio de intereses y preocupaciones con los demás miembros del grupo.
- Crear un ambiente controlado y agradable.
- Crear situaciones problemáticas que permitan luego encontrar entre todos la modalidad adecuada para contestar.
- Adaptar las actividades y el material empleado a las capacidades de comprensión de los sujetos con T Asp.
- Llevar a la práctica lo que ya se había adquirido a nivel teórico

Planteamiento del Programa de Trabajo en Grupo

Antes de la inicio del *Programa de Trabajo en Grupo* hemos considerado fundamental conocer las características de desarrollo de nuestros participantes. Hemos realizado este análisis en el contexto de que las personas con T Asp. puedan presentar características y niveles desiguales de desarrollo. Aunque los criterios de diagnóstico hablan de la ausencia de retraso mental, existen investigaciones que hablan de excepciones. En consecuencia, en la Tabla 1. Mostramos la media y la desviación típica del perfil cognitivo de los sujetos tras la aplicación del Test Inteligencia WISC-IV, antes del inicio del programa de intervención. Aunque el nivel de inteligencia global ha sido medio para todos los participantes, la Velocidad de Procesamiento ha encontrado en el caso de 5 participantes niveles situados por debajo de la media.

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos del nivel cognitivo de los sujetos en la prueba WISC-IV*

Variable	**Media (Sx)**	**Mínimo**	**Máximo**
Comprensión Verbal	105.90 (11.73)	91	128
Razonamiento Perceptivo	100.90 (12.32)	85	120
Memoria de Trabajo	93.10 (7.40)	85	108
Velocidad de Procesamiento	90.40 (12.14)	73	112
CI Total	98.00 (9.33)	90	113

En la Tabla 2 expondremos los estadísticos recogidos para las áreas evaluadas a través de la Escala ADOS antes del proceso de intervención.

Tabla 2. *Estadísticos para las Áreas evaluadas a través de la Escala ADOS, antes del inicio de la intervención*

Variable	**Media (Sx)**	**Mínimo**	**Máximo**
Comunicación	4.00 (1.49)	2	6
Interacción Social	8.70 (3.16)	5	12
Imaginación y Creatividad	1.10 (0.56)	0	2
Comp. Estereotipados	2.10 (0.99)	1	3

El planteamiento del *Programa de Trabajo en Grupo* se ha establecido a través de la distinción inicial de tres bloques:

1. De que forma la relación que tenemos con la gente afecta a nuestros pensamientos.
2. De que forma los pensamientos afectan nuestra relación social con los demás.
3. De que forma nuestras actividades afectan la relación social que tenemos con los demás.

Como principio general hemos considerado que, pertenecer a un grupo, es una modalidad gratificante de hacerse escuchar, compartir problemas comunes, inquietudes, reivindicaciones, aprender los turnos de diálogo y el respeto a los intereses de los demás, estrategias de organización y planificación, de "sintonizar" con la gente. Pretendemos fomentar un autoconcepto realista y una buena autoestima, fomentar la tolerancia y el respeto a las diferencias, aprender a respetar los turnos conversacionales y a modular la intensidad y

el tono de voz, ser consciente y respetar la distancia interpersonal, ser capaz de aceptar criticas y realizarlas de forma constructiva, hacer y pedir favores así como hacer y recibir halagos, fomentar la autonomía personal en distintos espacios sociales y aprender a tomar decisiones, aumentar la comprensión de estados emocionales ajenos y en base a estos aprender a respetar las normas.

Como objetivo general del programa nos hemos propuesto crear una herramienta de trabajo para comprender la complejidad de las relaciones sociales en un ambiente controlado y estructurado que faciliten la satisfacción de sus intereses, deseos y necesidades en el contexto del respeto y aprecio a los demás. Concretamente no hemos buscado que hagan amistades, sino comprender como funcionan las relaciones sociales en distintos ambientes: familiar, escolar, etc.

Nos hemos propuesto las siguientes actividades:

1. Dinámicas de Presentación (primera sesión).
2. Crear un libro personal (yo por fuera, yo por dentro, mis puntos fuertes conforme a mi, mis puntos fuertes conforme a los demás, mis puntos no tan fuertes conforme a mi, mis puntos no tan fuertes conforme a los demás, mis emociones, los 5 mejores acontecimientos de mi vida, los 5 peores acontecimientos de mi vida, como es mi familia, cual es mi opinión en relación al colegio, que es la amistad y cuales son mis mejores amigos, cosas que yo hago y molestan a los demás, cosas que los demás hacen y me molestan a mi, como actuar en distintos contextos: un restaurante, de excursión, etc. (10 sesiones).
3. Role-playing: representar un diálogo en el que uno de los compañeros se está aburriendo, de un problema de conducta en el que a uno de los interlocutores se le castiga (2 sesiones).
4. Hacer un guion conversacional de una escena de una película sin voz (2 sesiones).

5. Jugar a juegos de mesa de estrategia: tipo ajedrez así como juegos de azar, en los que el jugador que pierde no pueda influir en la dinámica de juego (2 sesiones).
6. Aprender a ser asertivos a través del programa "Ratones, Dragones y Seres Humanos Auténticos" (5 sesiones).
7. Aportar soluciones a los posibles conflictos y acontecimientos de día a día (5 sesiones).
8. Construir entre todos un muñeco de trapo, añadiendo su aportación original durante el periodo de una semana en el que cada uno se responsabiliza en cuidarlo en su casa, hasta el próximo encuentro del grupo (10 sesiones).
9. Escribir un cuento ilustrado, entre todos los miembros del grupo, en relación a las aventuras del personaje creado durante la anterior actividad (se pretende darle nombre, asumirle características, conductas, deseos, intereses, etc.) (3 sesiones).
10. Trabajar en conjunto (hacía el verano) en el invernadero que tenemos en el centro, escogiendo la planta que cada uno desea tener, aportando información en relación a la misma, llevarla a su casa para poder compartir su interés con su familia o con sus amigos (4 sesiones).

Como metodología hemos empleado continuamente apoyo visual a través de termómetros para medir el nivel de respuesta emocional, comprensión, etc. A la vez para evitar la percepción de los miembros del grupo de abuso de poder por parte del terapeuta se han establecido desde al principio las siguientes normas generales a seguir:

- Respetar los turnos de conversación.
- Escuchar el contenido de lo relatado por un compañero para poder contestar sin desviar la conversación.
- Evitar coger materiales de la sala que no estaban relacionados con la temática abordada.

- Hablar de los intereses específicos únicamente en las sesiones programadas con este propósito.
- No tocar ni quitar el material a los compañeros.
- Llegar puntual a las sesiones para no hacer esperar a los demás.
- Acudir semanalmente para poder mantener la dinámica y el ritmo de trabajo.
- Evitar las críticas negativas a favor de los comentarios constructivos.
- Concentrarse en las soluciones y no en lo difíciles o desagradables que parezcan las situaciones.
- Realizar las tareas propuestas en cada sesión a pesar de los intereses específicos personales.
- Respetar la confidencialidad del grupo sin compartir con las personas ajenas a este (con la excepción de los padres) lo que se está llevando a cabo.
- Hacer preguntas para poder recibir las aclaraciones necesarias.
- Estar abierto al punto de vista de otros miembros del grupo.
- Participar en las discusiones.

A Modo de Conclusiones

Las evaluaciones intermedias, realizadas cada tres meses, se han llevado a cabo a través de entrevistas con la familia y los profesores de los centros escolares (con una posibilidad de respuesta de 0 a 10, en el que el 0 significa poco frecuente y 10 muy frecuente).

Se ha recogido información en base a los siguientes ítems:

1. Respeta el niño los temas de conversación.
2. Participa activamente, de forma recíproca en las conversaciones.
3. Espera de forma adecuada su turno de pregunta y de trabajo.

4. Se ha observado una disminución en los intentos de acaparar las conversaciones con temas específicos de interés.
5. Se observa una diversificación en los intereses, deseos y actividades del niño.
6. Se recoge una disminución importante de comportamientos y reacciones exageradas e inadecuadas frente a cambios o situaciones que el niño no comprende.
7. Comparte su material sin dificultad y sin dejarse acosar por los demás.
8. Se muestra el niño más relajado a lo largo de toda la jornada diaria (para los padres: Descansa su hijo mejor de noche).
9. Ha disminuido la intensidad de los miedos que presenta el niño, así como el desajuste comportamental relacionado con estos.
10. Han disminuido los comportamientos o movimientos estereotipados que su hijo manifestaba con anterioridad.
11. Ha disminuido el tiempo en el que el niño es capaz de llevar a cabo una tarea o una actividad.
12. Es el niño capaz de planificar y organizar el material que necesita para las tareas o actividades.
13. Es capaz su hijo entender que pensar no significa expresar y que es necesario comunicar a los demás lo que desea.
14. Ha empezado su hijo a contar por si mismo los acontecimientos importantes del día.
15. Realiza con mayor facilidad el resumen de un texto.
16. Ha aumentado la comprensión del niño en relación a las emociones básicas de sí mismo.
17. Ha aumentado la comprensión del niño en relación a las emociones básicas de los demás.

18. Ha aumentado la comprensión del niño en relación a emociones complejas de sí mismo.
19. Ha aumentado la comprensión del niño en relación a las emociones complejas de los demás.
20. Ha disminuido el deseo del niño de castigar a los demás, así como los comentarios relacionados con el odio de personas situadas en el entorno inmediato del niño.

En la actualidad, estamos llevando a cabo el programa y después de 6 meses de aplicación se ha relatado, tanto por parte de la familia, así como por parte de los profesores un cambio a todos los niveles evaluados. La mejora en el nivel de adaptación escolar y la disminución de los problemas de conducta, y con aumento de la capacidad de comprensión de las relaciones sociales ha disminuido la ansiedad y el malestar de todos los participantes del grupo. En la actualidad el cambio positivo de actitud está influyendo a todos los niveles el desarrollo global de estas personas. Está prevista, realizar una evaluación a través de pruebas estandarizadas al finalizar el programa. Además consideramos importante, realizar un seguimiento de los participantes a lo largo de 6 meses para poder valorar el mantenimiento en el tiempo de hábitos, habilidades y aprendizajes facilitados por la intervención en grupo.

Referencias Bibliográficas

American Psychiatric Association (APA). (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Ed.4,Text Revision (DSM-IV-TR). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Asperger, H. (1944). Die "Autistischen Psychopathen", en Klindesalter. Archiv fur Psychiatrie und Nervenkran Kheiten, 117, 76-136. (Trad. ing. Autistic psychopathy in childhood. En Frith U. (Eds.), Autism and Asperger Síndrome (pp. 1-36). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

Gillberg, C. (1991). Clinical and neurobiological aspects of Asperger syndrome in six family studies. En U. Frith (Eds.), Autism and Asperger Syndrome (pp. 122-146). Cambridge: University Press.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child, 2, 217–50.

Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P.C., & Risi, S. (2002). Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic (ADOS-G) manual. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

Ozonoff, S., Goodlin-Jones, B. L., & Solomon, M. (2005). Evidence-Based Assessment of Autism Spectrum Disorders in Children and Adolescents. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 34 (3), 523-540.

Szatmari, P., Bremner, R., & Joan, N. (1989). Asperger's Syndrome: A review of clinical features. The Canadian Journal of Psychiatry / La Revue canadienne de psychiatrie, 34 (6), 554-560.

Tantam, D. (1991). Problems of diagnosis. Paper presented at study weekend on ´Asperger syndrome´. The Inge Wakehurst Trust.

Wechsler, D. (2005). Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-IV. Madrid: TEA Ediciones.

Wing, L. (1981). Asperger´s syndrome: A clinical account. Psychological Medicine, 11, 115-129.

ANÁLISIS DE LA ESTEREOTIPIA DE GÉNERO EN LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL GRADO EN INGENIERÍA INFORMÁTICA

María Sandra Rodríguez Burgos, Universidade de Santiago de Compostela, sandrarodriguezburgos@gmail.com

RESUMEN: La investigación que aquí presentamos se enmarca en el ámbito de los estudios de género en la Educación Superior. Para ello, tomamos como foco la titulación de Grado con un mayor índice de masculinización en la Universidad de Santiago de Compostela: Ingeniería Informática.
El objetivo de la investigación es analizar esta titulación para tratar de averiguar si el alto índice de masculinización de la misma puede estar relacionado con la presencia de estereotipos de género masculino entre las competencias específicas que recoge la correspondiente memoria de grado.
Para esto, recurrimos al método de estudio de caso, a través del cual realizamos un análisis cualitativo de las competencias específicas de la titulación y de su posible relación con los principales estereotipos de género masculino que recoge la bibliografía sobre el tema.
Los resultados de esta investigación reflejaron que la estereotipia de género masculino tiene una presencia muy superior a la estereotipia de género femenino entre las competencias específicas de la titulación analizada. El Grado en Ingeniería Informática tiene una docencia mayoritariamente masculina. Además, la asunción de puestos directivos tanto en los departamentos como en la Facultad donde se imparte esta disciplina es predominantemente masculina.

Introducción

La trayectoria en el estudio de las tendencias de género en las elecciones vocacionales es ya muy larga (De Borja, 1981; Izquierdo, 1998; Heather, 2001; Mosteiro, 2006; García Gómez, Padilla y Suárez Ortega, 2007), al igual que la trayectoria de investigaciones que analizan la situación de la mujer en el mundo educativo y laboral (Barreiro, 2003; Grañeras, 2009; Méndez Lois y Payo, 2008; Mosteiro y Porto, 2009; Porto, 2003).

El presente estudio trata de ser un pequeño paso más en las investigaciones científicas educativas y de género, concretamente en el ámbito de las desigualdades de género en la educación superior.

Este trabajo forma parte de una investigación acerca de varias titulaciones universitarias feminizadas y masculinizadas que se realizó como trabajo de fin de máster en los estudios de Master Universitario en Procesos de Formación en el curso 2010-2011, en la propia USC. La pregunta de investigación a la que se buscaba respuesta con el análisis del Grado en Ingeniería

Informática (además de la otra titulación con mayor índice de masculinización en la USC, que era el Grado en Física) es la siguiente: ¿Existe una tendencia a la masculinización en las titulaciones que incluyen mayoritariamente estereotipos masculinos en sus competencias específicas?" Presentamos aquí los resultados correspondientes a la titulación escogida, el Grado en Ingeniería Informática.

El Grado en Ingeniería Informática es, de las nuevas titulaciones adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la que, en la Universidade de Santiago de Compostela (USC), cuenta con una menor proporción de mujeres entre su alumnado (17,02% en el curso 2009-2010).

En el estudio que aquí se presenta tratamos de analizar la titulación bajo una perspectiva de género. Concretamente, en lo que nos interesa fijarnos es en aspectos como la proporción de profesorado femenino con docencia en dicha titulación y el tipo de materias que imparte, el índice de estereotipia que se puede percibir entre las competencias específicas que se trabajan en estos estudios y la situación del liderazgo femenino tanto en la dirección de departamentos universitarios como en la dirección del propio centro donde se imparte el Grado.

Presentaremos, brevemente, los resultados de esta investigación.

Presentación de la titulación

El Grado en Ingeniería Informática sustituye a la antigua Ingeniería Informática y se trata de una titulación contenida en la rama del conocimiento de las Ingenierías y Arquitecturas.

La titulación de Grado en Ingeniería Informática trata de proporcionar los conocimientos necesarios de técnicas y métodos de análisis, de estructuras de datos y sistemas

operativos para poder adecuar los procesos informáticos a la resolución de problemas concretos (educaweb.com).

Además, entre los aspectos de personalidad recomendables en una persona que decida cursar esta carrera se encuentran la capacidad de concentración y atención continuada durante largos períodos de tiempo, pensamiento lógico y racional, capacidad para trabajar en grupo, flexibilidad y polivalencia y capacidad para adaptarse a nuevas situaciones y cambios sucesivos (educaweb.com).

La Universidade de Santiago de Compostela, en la sección de su página web dedicada al Grado en Ingeniería Informática, habla de los objetivos de esta titulación de la seguinte manera:

> O título de Graduado/a en Enxeñaría Informática ten como obxectivo fundamental a formación científica, tecnolóxica e socioeconómica e a preparación para o exercicio profesional no desenvolvemento e aplicación das tecnoloxías da información e as comunicacións (TIC), no ámbito da Informática. Preténdese preparar profesionais cunha formación transversal e versátil; un/a enxeñeiro/a de amplo espectro e de doada adaptación a distintos ámbitos de traballo. Por iso a configuración do plan de estudos orientouse á adquisición, por parte do estudante, de coñecementos, capacidades e destrezas básicas dentro da especialidade e con mentalidade aberta para adaptarse aos novos escenarios que a súa traxectoria profesional lle poida demandar.

La proporción de mujeres entre el alumnado

Si analizamos la evolución de esta titulación (tanto siendo Grao como siendo Ingeniería anteriormente) a lo largo de los últimos siete cursos en el Sistema Universitario Gallego, la proporción de mujeres en su matrícula dibuja el recorrido que se muestra en la Fig. 1.

La gráfica refleja una trayectoria bastante uniforme desde el curso 2003/2004 hasta el 2007/2008 en la evolución de esta titulación claramente masculinizada. Sin embargo, a partir de este último, la proporción de mujeres matriculadas en el Grado en Ingeniería Informática comienza a caer hasta bajar más de un 5% en dos años. Si esta bajada marca el comienzo de una nueva tendencia, parece que una vez más, las mujeres pierden terreno en titulaciones en las que ya son una evidente minoría.

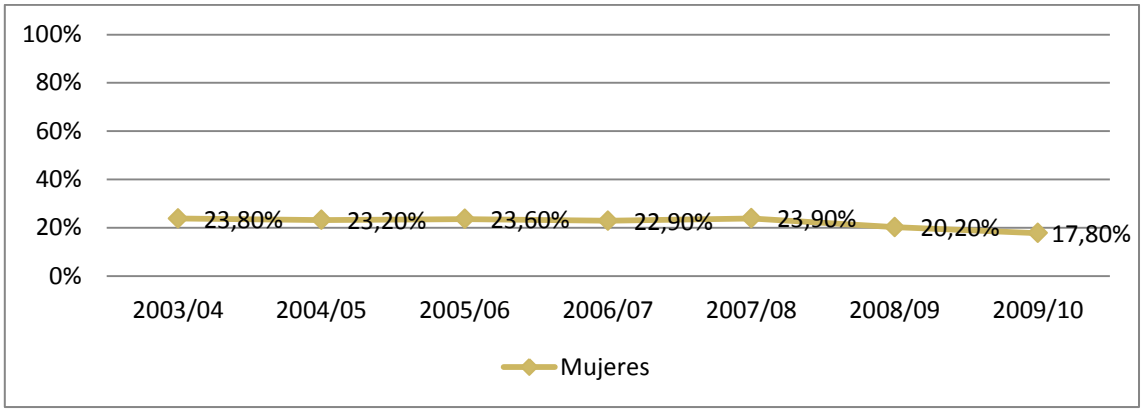


Figura 1: Evolución de la proporción de mujeres en el Grado en Ingeniería Informática. Elaboración propia. Fuente: INE.

El Grado en Ingeniería Informática en la Universidade de Santiago de Compostela (Campus de Santiago de Compostela) tuvo, en el curso 2009/2010, una matrícula de 235 estudantes: 195 hombres y 40 mujeres. De esta manera, se trata de una titulación masculinizada, con un 82,98% de matrícula masculina y un 17,02% de matrícula femenina, casi un 1% inferior a la media galega.

La proporción de mujeres entre el profesorado

Si enfocamos el análisis hacia la presencia de profesorado femenino y masculino en la titulación, nos encontramos con lo que refleja la Fig. 2.

El Grado en Ingeniería Informática se compone de materias casi totalmente impartidas por hombres, sobre todo en los casos de las materias obligatorias y optativas. Las de formación básica también tienen una docencia de mayoría masculina, pero cuentan igualmente con un 40% de materias de docencia mixta (hombres y mujeres).

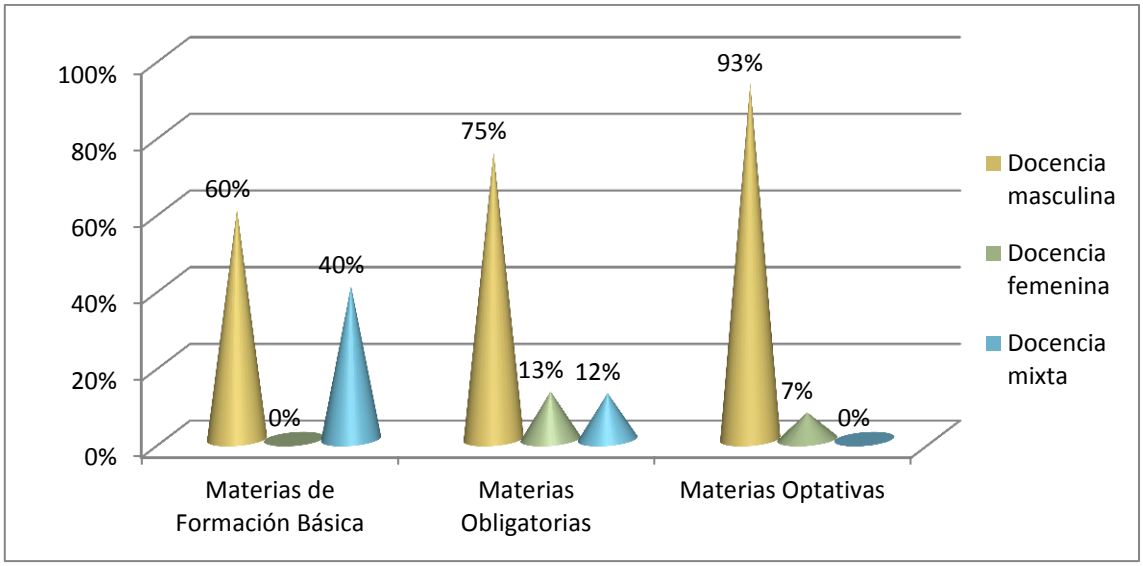


Figura 2: Proporción de sexos entre el profesorado del Grado en Ingeniería Informática. Elaboración propia. Fonte: USC.

La situación del liderazgo femenino en los departamentos y centro

El cargo de dirección en los departamentos con docencia en estos estudios se distribuye como indica la Fig. 3: un 74% de hombres y un 26% de mujeres.

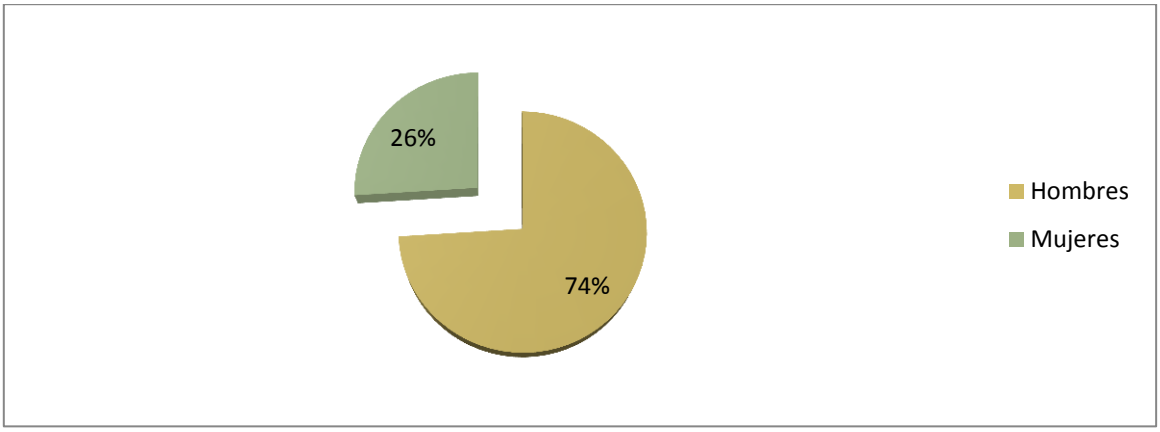


Figura 3: Liderazgo femenino en los departamentos con docencia en el Grado en Ingeniería Informática. Elaboración propia. Fuente: USC.

En lo que respecta al centro, se cuenta con un director y una subdirectora lo cual refleja que, habiendo un 50% de mujeres, la jerarquía la preside la mitad masculina.

Competencias específicas que se trabajan en el Grado en Ingeniería Informática

Las competencias específicas que se exponen en la Memoria para el Grado en Ingeniería Informática son las que se enumeran a continuación:

1. Capacidad para redactar y desarrollar proyectos en el ámbito de la ingeniería informática, que tengan por objeto, la concepción, el desarrollo o la explotación de sistemas, servicios y aplicaciones informáticas.

2. Capacidad para diseñar, desarrollar, evaluar e asegurar la accesibilidad, ergonomía, usabilidad y seguridad de los sistemas, aplicaciones y servicios informáticos, así como de la información que proporcionan.

3. Capacidad para definir, evaluar y seleccionar plataformas hardware y software para el desarrollo y la ejecución de aplicaciones y servicios informáticos.

4. Capacidad para concebir, desarrollar y mantener sistemas y aplicaciones software empleando los métodos de la ingeniería del software y lenguajes de programación.

5. Capacidad para concebir y desarrollar sistemas o arquitecturas informáticas centralizadas o distribuidas integrando hardware, software y redes.

6. Conocimiento, comprensión y capacidad para aplicar la legislación necesaria durante el desarrollar de su profesión y facilidad para el manejo de especificaciones, reglamentos y normas de obligado cumplimiento.

7. Conocimiento de materias básicas e tecnologías, que capaciten para el aprendizaje de nuevos métodos y tecnologías, así como que doten de una gran versatilidad para adaptarse a nuevas situaciones.

8. Capacidad de resolver problemas con iniciativa, toma de decisiones, creatividad, y de comunicar y transmitir conocimientos, habilidades y destrezas, comprendiendo la responsabilidad ética y profesional de su profesión.
9. Capacidad para la dirección de actividades objeto de los proyectos del ámbito de la informática.
10. Conocimientos para la realización de mediciones, cálculos, valoraciones, taxaciones, peritajes, estudios, informes, planificación de tareas y otros trabajos análogos en su ámbito específico de la informática.
11. Capacidad para el manejo de especificaciones, reglamentos y normas de obligado cumplimiento.
12. Capacidad de analizar y valorar el impacto social y medioambiental de las soluciones técnicas.
13. Conocer y aplicar elementos básicos de economía y de gestión de recursos humanos, organización y planificación de proyectos, así como de legislación, regulación y normalización en la informática.
14. Capacidad de trabajar en un grupo multidisciplinar y en un entorno multilingüe y de comunicar, tanto por escrito como de forma oral, ideas, conocimientos, procedimientos y resultados relacionados con la informática.

Relación de las competencias específicas con los estereotipos de género masculino

Se muestran a continuación (Tabla 1) las relaciones entre los estereotipos masculinos y las competencias pertinentes:

Tabla 1:Relaciones entre estereotipos masculinos y competencias del Grado en Ingeniería Informática.

ESTEREOTIPOS MASCULINOS	**COMPETENCIAS**
Liderazgo	9
Capacidad de razonamiento	6, 8, 10
Capacidad de iniciativa	8
Toma de decisiones	1, 2, 3, 4, 5, 8, 10, 13
Tendecia a carreras científico-técnicas	7
Aptitud para la informática	1, 2, 3, 4, 5, 10

Elaboración propia. Fuentes: Memoria de Grado y bibliografía sobre estereotipos.

Relación de las competencias específicas con los estereotipos de género femenino

Se muestran en la Tabla 2 las relaciones entre los estereotipos femeninos y las competencias pertinentes:

Tabla 2: Relaciones entre estereotipos femeninos y competencias del Grado en Ingeniería Informática.

ESTEREOTIPOS FEMENINOS	**COMPETENCIAS**
Capacidad de observación	2, 3, 10, 12
Habilidades comunicativas	8, 14
Creatividad	4, 5, 8
Capacidad de reflexión	8
Capacidad para la cooperación	14
Capacidad para desempeñar tareas organizativas	10, 13

Elaboración propia. Fuentes: Memoria de Grado y bibliografía sobre estereotipos.

Balance de estereotipia

La titulación de Grado en Ingeniería Informática tiene una ligera tendencia a la estereotipia masculina, ya que se pueden encontrar, entre sus competencias específicas, 20

ocasiones en las que se hace referencia a estereotipos masculinos y 13 en las que se hace referencia a estereotipos femeninos.

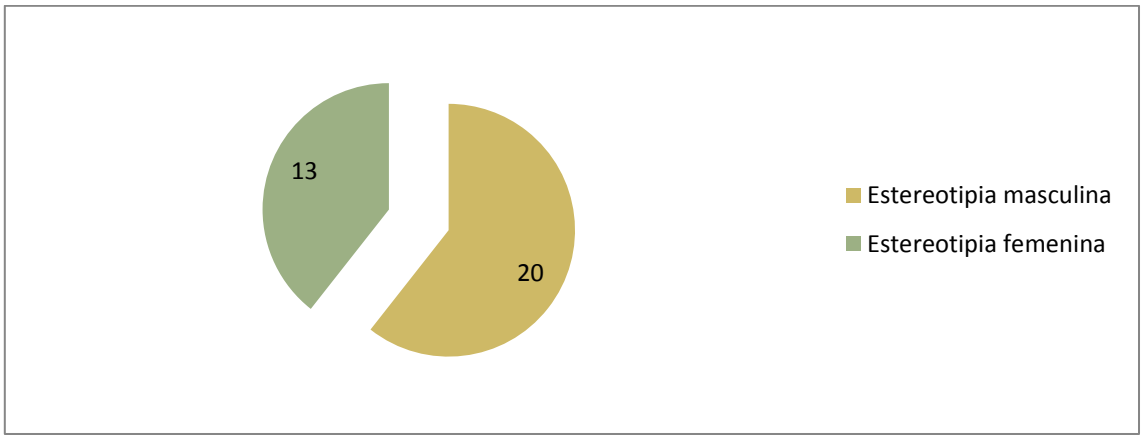


Figura 4: Balance de estereotipia del Grado en Ingeniería Informática. Elaboración propia.

Atendiendo a los datos representados en la Fig. 4, la estereotipia presente en el Grado en Ingeniería Informática es masculina en un 61% (con 20 manifestaciones) y femenina en un 39% (con 13 manifestaciones).

Teniendo en cuenta que el Grado en Ingeniería Informática está compuesto por catorce competencias específicas y teniendo en cuenta los datos anteriores, obtenemos los siguientes resultados:

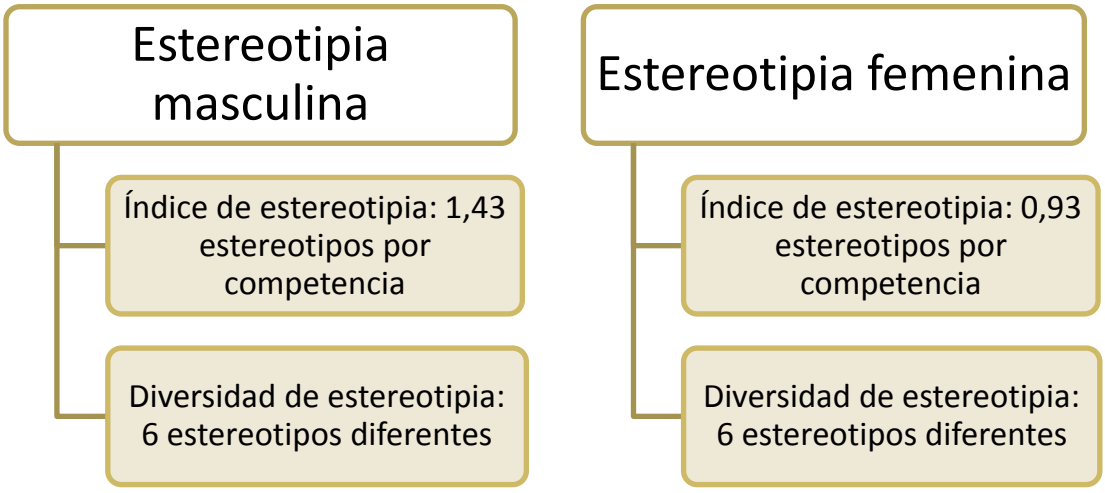


Figura 5: Estereotipia masculina y femenina en el Grado en Ingeniería Informática. Elaboración propia.

Los estereotipos con un mayor índice de presencia en el Grado en Ingeniería Informática son:

- Estereotipo masculino: Toma de decisiones (presente en un 57% de las competencias).
- Estereotipo masculino: Aptitud para la informática (presente en un 43% de las competencias).
- Estereotipo femenino: Capacidad de observación (presente en un 12% de las competencias).

Conclusiones

En respuesta a la pregunta de investigación "¿existe una tendencia a la masculinización en las titulaciones que incluyen mayoritariamente estereotipos masculinos en sus competencias específicas?" se puede decir que esta tendencia sí se cumple en el Grado en Ingeniería Informática, el cual es un caso de titulación de matrícula masculinizada (82,98%) donde la presencia de estereotipos de género entre sus competencias específicas es también de mayoría masculina (61%).

En esta titulación, la coherencia de las distribuciones por sexos es máxima: los hombres son mayoría absoluta entre el alumnado, entre el profesorado y también en el reparto del poder en los departamentos. En el poder a nivel de centro, existe igualdad de proporción, pero en la jerarquía gana poder el sector masculino.

Desde estos resultados cabe plantearse que, tal vez, el hecho de que una titulación esté formulada y organizada desde una óptica masculina (profesorado fundamentalmente masculino, liderazgo fundamentalmente masculino y estereotipia fundamentalmente

masculina) puede influir en el hecho de que una baja proporción de mujeres opten por estos estudios a la hora de formarse para una profesión.

A partir de aquí, sería interesante comprobar si este mismo fenómeno tiene lugar en otras titulaciones y en otras universidades; y sería igualmente interesante indagar más a fondo en las posibles diferencias motivacionales entre las mujeres que optan por estudios masculinizados y las que se ajustan al rol que tradicionalmente le fue asignado, optando por estudios en los que las mujeres son mayoría (titulaciones relacionadas con la educación, psicología, enfermería, entre otras).

Referencias

Barreiro, F. (2003). Situación de la educación de las mujeres en España. En A.M. Porto (coord.), *Estudios sobre muller e educación: aportacións desde Galicia*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación.

E Borja, M. (1981). *Carreras y sexos* (3ª ed.). Cataluña: Hogar del libro.

García Gómez, S.; Padilla, M.T. y Suárez Ortega, M. (2007). *Elecciones educativas y vocacionales de las chicas onubenses que finalizan la E.S.O.: comparación de sus expectativas con las de sus docentes y familias*. Revista de Educación, 9, 75-94.

Grañeras, M. (coord.) (2009). *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Heather, F. (2001). The relationship between engineering and young women occupational priorities. *Canadian Journal of Counselling*, 35 (3), 221-228.

Izquierdo, M.J. (1998). *El malestar en la desigualdad*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Méndez Lois, M.J. y Payo, M.J. (coords.) (2008). *Convivencia e igualdade: Dimensións e retos educativos*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación.

Mosteiro, J. (2006). *Elaboración de un modelo causal explicativo de las diferencias de género en la elección de estudios superiores*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.

Mosteiro, M.J. y Porto, A.M. (2009). Mujeres con estudios en Ciencias Experimentales y Tecnología. Un acercamiento a su perfil personal, formativo y profesional. En M.J. Méndez Lois y M.J. Payo (coords.), *Emprego e igualdade: propostas socioeducativas*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación.

Porto, A.M. (coord.) (2003). *Estudios sobre muller e educación: aportacións desde Galicia*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación.

Webgrafía

http://www.educaweb.com/
http://www.ine.es/
http://www.usc.es/

APRENDIZAGEM DA LEITURA NA TRISSOMIA 21: ESTUDO DE CASO

Raquel Filipa Santos Mateus; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; raquel_mat_@hotmail.com

RESUMO: A Síndrome de Down, vulgarmente conhecida como Trissomia 21, é uma perturbação mental congénita causada pela presença de um cromossoma 21 extra. Do ponto de vista físico, os indivíduos portadores de Trissomia 21 apresentam características específicas, tais como, face arredondada, boca entreaberta e membros pequenos. Ao nível do desenvolvimento social e emocional, são indivíduos mais ansiosos e com uma capacidade de concentração mais curta, o que faz com que a sua capacidade de aprendizagem seja mais lenta. No entanto, um indivíduo com Trissomia 21 pode adquirir as competências escolares básicas – ler e escrever. A frequência de um estabelecimento de ensino, público ou privado, é tão relevante como a participação em programas de intervenção precoce. Além disso, a experiência escolar ajuda o indivíduo portador de Trissiomia 21 a construir a sua própria identidade e a fortalecer a sua auto-estima e auto-confiança. Por outro lado, o contacto com a comunidade educativa permitir-lhe-á estimular as suas relações sociais. Neste sentido, pretende-se analisar um caso específico, de um indivíduo do sexo feminino, com a idade de 19 anos, que re(iniciou) recentemente o seu processo de aprendizagem da leitura, através de apoio psicopedagógico personalizado. Esta intervenção educativa baseou-se numa abordagem holística, que recorreu a métodos distintos, mas complementares, da aprendizagem da leitura: método tradicional, método das 28 palavras, método fonomímico.

Introdução

Numa sociedade em que o discurso escrito é tão dominante, é do interesse geral que todos os alunos, incluindo os que têm necessidades educativas especiais, compreendam o discurso escrito, e expressem ideias através do mesmo. A igualdade de oportunidades garante-se não apenas no sucesso à educação, mas também nos resultados. Assim, todos podem usufruir de uma educação que respeita a sua diferença e individualidade, e crescer enquanto cidadãos autónomos e participativos na vida social e democrática.

No caso específico dos indivíduos com trissomia 21, e uma vez que vários estudos e práticas pedagógicas indicam que são capazes de ler e escrever, constitui um dever ético de todos os agentes educativos fomentar, desde cedo, o gosto por tarefas ligadas à leitura e à escrita, adequando os métodos ao perfil cognitivo de cada um.

A trissomia 21

A Síndrome de Down é uma alteração genética que ocorre durante a divisão celular do embrião, e que provoca um desequilíbrio na constituição cromossómica (o indivíduo possui 47 cromossomas, em vez de 46), e consequentemente, um atraso no desenvolvimento global da criança (Cunha, 2011). A síndrome de down é vulgarmente conhecida por trissomia 21, uma vez que é a definição mais correcta em termos científicos, e a menos estigmatizante.

Do ponto de vista físico, os indivíduos com trissomia 21 apresentam características muito semelhantes, tais como, aplanamento do rosto (devido aos ossos faciais pouco desenvolvidos e ao nariz pequeno), macroglossia (língua grande), boca pequena e semiaberta (devido a dificuldades em acomodar a língua – céu da boca arqueado, profundo e estreito) e orelhas e mãos geralmente pequenas. Além disso, apresentam frequentemente uma altura inferior à média e alguma tendência para a obesidade (Cunha, 2011).

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, sabe-se que este não depende exclusivamente do genótipo, estando intimamente relacionado com o meio em que o indivíduo se desenvolve. Segundo Morss (cit. Por Cunha, 2011: 15), defensor da teoria da diferença desenvolvimental, existem duas vias para compreender a cognição de um indivíduo com trissomia 21: percebê-lo como alguém estruturalmente diferente, com uma especificidade própria, ou perspectivá-lo como semelhante a um indivíduo sem problemas, só que com uma evolução mais lenta. No âmbito de uma intervenção psicopedagógica, a melhor atitude a tomar será compreender o indivíduo na sua diferença e especificidade, uma vez que evita intervenções pensadas segundo os padrões normais de desenvolvimento. Salvaguardando a especificidade de cada um, passamos a identificar algumas características cognitivas recorrentes em indivíduos com trissomia 21, dividindo-as em áreas fortes e fracas. No que concerne às áreas fortes, consideram-se a percepção e memória visual, a linguagem receptiva, a pragmática e o funcionamento social. Relativamente às áreas fracas, incluem-se a percepção

auditiva, a atenção selectiva e persistente, a memória auditiva, a linguagem expressiva (vocabulário, sintaxe, articulação e morfologia) e a motricidade fina e grossa.

Métodos de iniciação à aprendizagem da leitura

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo, na medida em que não se limita a um acto mecânico de codificação e descodificação dos elementos de uma língua. Pelo contrário, implica que o indivíduo evolua em todos os domínios da linguagem, compreensiva e expressiva. Contudo, apesar da sua complexidade, é inegável a sua importância no desenvolvimento cognitivo, comunicativo e social. Daí que muitos professores, educadores e investigadores se debrucem sobre qual o melhor método a utilizar.

Os dois principais tipos de métodos de aprendizagem da leitura diferem essencialmente por entenderem estes processos de forma ascendente e descendente.

O modelo ascendente está presente nos chamados métodos sintéticos de aprendizagem da leitura, que começam sempre do elemento (letra, sílaba, palavra) para o todo (palavra, frase). O mais antigo é o método alfabético, em que primeiro se aprendem as letras do alfabeto, em seguida formam-se sílabas, e só depois se formam palavras. Só quando o aluno conseguir ler e escrever palavras é que se passa para a leitura de frases curtas cada vez mais complexas. Este último método encontra-se bem exemplificado na *Cartilha de Aprender a Ler* (João de Barros, 1539). No âmbito dos métodos sintéticos insere-se ainda o método fónico ou método de soletração nova da autoria de Valentim Ickelsamer (século XVI), que dá ênfase ao ensino dos sons das letras partindo da associação simples entre fonemas e grafemas, para correspondências cada vez mais complexas, até chegar a múltiplas combinações que permitam ler qualquer palavra. Na mesma linha de ideias encontra-se o método silábico ou método fonético de silabação, que difere do anterior por tomar como ponto de partida a sílaba,

em vez da letra, para chegar à palavra (Cunha, 2011). O método fonomímico (mais recente relativamente aos referidos anteriormente), elaborado por Paula Teles, é um método fonético e multissensorial de desenvolvimento das competências fonológicas, de ensino e de reeducação da leitura. De acordo com os princípios deste método, para ler, ou seja, descodificar o código escrito, é necessário ter o conhecimento consciente de que a fala é formada por palavras (consciência das unidades lexicais), de que as palavras são formadas por sílabas (consciência silábica), de que as sílabas são formadas por fonemas (consciência fonémica) e de que as letras do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas, que têm um nome e representam um som da linguagem oral (consciência do princípio alfabético). Paula Teles refere ainda que a capacidade de compreensão leitora está fortemente relacionada com a compreensão da linguagem oral, ou seja, com o possuir um vocabulário oral rico.

O método global ou analítico, que preconiza o processo de aprendizagem da leitura como um processo descendente, criado por Nicolas Adam (século XVIII), surge como oposição ao método sintético, partindo do todo para a parte e do conhecido para o desconhecido. Para Adam, a criança aprende a falar de forma global, logo, deve aprender a ler de forma global. Um dos exemplos mais conhecidos é o método das 28 palavras, que atende à predisposição natural do indivíduo em reter o global, partindo de palavras que representam coisas muito concretas e despertando o seu interesse através de uma grande variedade de exercícios, que permitem um trabalho activo de investigação e observação que o levarão depois à descoberta de novas palavras, desenvolvendo o gosto pela leitura. Tem como base a apresentação das 28 palavras-tipo. As primeiras 5 palavras são apresentadas como um todo. Em seguida, parte-se para a análise e decomposição das primeiras 5 palavras-tipo, a partir das quais surgem novas palavras. As restantes são apresentadas já decompostas em sílabas, permitindo com elas a formação global de frases e textos (Craveiro, Figueiredo & Dias, s.d.).

Apesar da importância deste método, o mesmo não ficou alheio a críticas por parte de professores, que consideram que os alunos acabam por não dominar bem a diferenciação e união entre letras para formar palavras, podendo levar a erros ortográficos.

Assim, começou-se a pensar que o método ideal de leitura não poderia ser apenas sintético ou apenas analítico, sendo mais pedagógica a utilização de métodos mistos.

A aprendizagem da leitura na trissomia 21

Durante muito tempo pensou-se que indivíduos com trissomia 21 não aprendiam a ler e a escrever, pois pensava-se que a aprendizagem destes processos era uma tarefa impossível, mesmo que o grau de atraso desenvolvimental fosse moderado.

No entanto, a partir da década de 90 (século XX), pais e profissionais têm insistido na valorização das capacidades dos indivíduos com trissomia 21 para aprender a ler e a escrever, a partir de métodos adequados que lhes permitam um uso compreensivo da leitura e da escrita. No entanto, é preciso salientar que, independentemente do método utilizado, a compreensão é uma palavra-chave na aprendizagem da leitura. A compreensão é a base, e não a consequência da leitura – ler é compreender (Morais, cit. por Cunha, 2011: 24). Neste sentido, apesar de a descodificação ser importante, não se pode esquecer as habilidades de compreensão, tendo em conta que o indivíduo só dá valor e significado ao que lê, se isso estiver ligado ao seu contexto experiencial. Só assim se desenvolvem aprendizagens significativas. Este é o princípio fundamental dos modelos cognitivistas da aprendizagem da leitura de influência piagetiana – "a leitura é uma tarefa cognitiva na qual o leitor é um sujeito activo que apenas compreende quando o objecto pode ser integrado nos seus esquemas mentais" (Martins, cit. por Cunha, 2011: 24).

O método global, ao promover a aprendizagem da leitura como um método activo, de descoberta permanente, tem como principal objectivo a compreensão da palavra e a sua função no discurso oral e escrito. Por outro lado, uma vez que os indivíduos com trissomia 21 têm mais facilidade na aprendizagem da leitura baseada na percepção e memória visuais, os métodos de leitura e escrita utilizados devem associar a aprendizagem global à associação entre imagem e palavra, sobretudo numa fase inicial.

O método de leitura e escrita de Troncoso & Cerro, denominado método de aprendizagem perceptivo-discriminativo, apresenta características que o tornam especialmente indicado para indivíduos com trissomia 21, dado o seu carácter global e por se basear numa compreensão intuitiva e apreensão visual, que estimulam e facilitam o desenvolvimento cognitivo e permitem o desenvolvimento da linguagem expressiva. De acordo com as autoras, a leitura deve ser sempre compreensiva, e para tal, é necessário adaptar o método utilizado à especificidade cognitiva do indivíduo em questão, tendo em conta que a percepção visual e a capacidade intuitiva são áreas fortes destes indivíduos. Este método preconiza a motivação de quem está a aprender, e preocupa-se em estimular áreas em que estes indivíduos apresentam, geralmente, mais dificuldades, tais como, concentração e duração da atenção, memória a longo prazo, dificuldades na generalização e na transferência mental e linguagem expressiva.

Tendo em conta a importância do desenvolvimento das capacidades percetivo-discriminativas no sucesso da aprendizagem da leitura, as autoras recomendam que os programas de intervenção precoce, desde bem cedo (por volta dos 4 anos), desenvolvam actividades manipulativas que permitam à criança ver e compreender as relações espaciais entre objectos, aprender a ordenar, selecionar, associar, distinguir e classificar.

O método perceptivo-discriminativo compreende três etapas: percepção global e reconhecimento de palavras escritas com compreensão do seu significado, aprendizagem das sílabas e progressão da leitura.

O material utilizado no decorrer das sessões de aprendizagem deve ser atractivo, variado, adaptado às características sensoriais e perceptivo – discriminativas, e aos interesses do aluno. Para um mesmo objectivo há que preparar materiais diferentes, de modo que a aprendizagem seja mais estimulante e motivadora. Além disso, essa variedade permite generalizar e transferir o que foi aprendido para outros contextos.

Convém salientar que para que este método funcione devem existir requisitos prévios tais como: a criança deve ter um nível de linguagem compreensiva mínimo, através do qual sabe que as coisas e as acções têm um nome., em relação à atenção, será preciso que tenha desenvolvido a capacidade de escutar ou de olhar durante alguns segundos ou minutos, de modo que possa receber a informação oral e visual que se lhe apresenta, reconhecê-la, processá-la, elaborar e dar uma resposta, manifestando assim a sua compreensão, e a percepção visual deverá estar suficientemente desenvolvida para conseguir distinguir imagens (fotografias e desenhos), percebendo as semelhanças e as diferenças.

Actualmente, os indivíduos com trissomia 21 têm vindo a melhorar as suas capacidades de comunicação (receptivas e expressivas), a sua autonomia, as suas possibilidades de interacção pessoal e as suas habilidades sociais, estando muito mais inseridos no ambiente social a que pertencem.

Estudo de caso: objectivos, metodologias e resultados

O presente estudo de caso surgiu no âmbito do acompanhamento psicopedagógico que desenvolvo com crianças e jovens, alguns dos quais têm necessidades educativas especiais, como é o caso do indivíduo A.

Como objectivos deste estudo indicam-se os seguintes: compreender em que medida as especificidades dos indivíduos com trissomia 21 condicionam a aprendizagem da leitura; analisar, em termos teóricos e práticos, as principais diferenças entre os diversos métodos de aprendizagem da leitura; investigar a eficácia desses métodos no referido processo de aprendizagem.

A metodologia aplicada é do tipo qualitativo, e pretende estudar, de forma mais ou menos aprofundada, a sustentabilidade dos objectivos acima descritos num determinado caso.

O indivíduo A, doravante denominado apenas por "A", é um indivíduo do sexo feminino, que completará em Setembro 20 anos, e que reside no concelho de Coimbra, onde mora com os seus pais. Usa óculos, e não apresenta problemas auditivos. Há cerca de 10 anos correu risco de vida, devido a uma leucemia. Hoje em dia, não sofre de problemas de saúde relevantes, embora precise de ter alguns cuidados. Actualmente frequenta a Quinta da Conraria, local que diz ser o seu trabalho, porque é onde "aperta parafusos", "faz almofadas" e "escreve números". Frequentou o ensino regular, com apoio especializado, mas por motivos de saúde (atrás referidos) foi obrigado a retirar-se do mesmo. É um indivíduo extremamente comunicativo, que gosta imenso de actividades diversificadas e dinâmicas. Gosta muito de ver televisão, passear e conversar com a família. Quer aprender a ler e a escrever para tirar a carta de condução. Foi acompanhada nas consultas de desenvolvimento do Hospital Pediátrico de Coimbra, onde me foi referido que a idade mental de "A" é 6/7 anos.

O "A" tem vindo a ter acompanhamento psicopedagógico desde Novembro de 2010, com uma periodicidade semanal (inicialmente tinha 3 sessões semanais, de 1 hora cada, e

actualmente tem 2 sessões semanais, com a mesma duração). Nas primeiras sessões, de forma a fazer uma avaliação qualitativa de competências inerentes à aprendizagem da leitura e escrita – linguagem expressiva e compreensiva, motricidade fina, orientação espacial, atenção/concentração – desenvolvi actividades diversificadas (*e.g.*, grafismos, leitura de histórias, semelhanças e diferenças de imagens). À medida que o tempo foi passando, fui tomando consciência das áreas em que "A" era mais forte e mais fraco, e fui desenvolvendo actividades específicas. Uma das suas áreas fortes é a percepção e a memória visual, uma vez que capta as imagens como um todo e rapidamente se apercebe das diferenças e das semelhanças. Daí que os cartões com imagens sejam um recurso bastante utilizado nas sessões de acompanhamento. Por outro lado, a percepção auditiva é uma das suas áreas fracas, o que faz com que, muitas vezes, tenha dificuldades em perceber sons. Uma das estratégias a utilizar para colmatar ou diminuir esta dificuldade é a repetição pausada e constante do som que está a ser transmitido. O factor "motivação" tem sido essencial no processo de aprendizagem de "A", uma vez que se sente confiante com os progressos que tem vindo adquirir (*e.g.*, escrever o seu próprio nome, conhecimento de todas as letras do alfabeto, conhecimento de cada vez mais palavras, leitura de pequenas frases). Como tal, também o reforço e/ou recompensa (*e.g.*, elogio) são ferramentas muito utilizadas no decorrer das sessões, como forma de mostrar o contentamento pelos seus progressos.

No que diz respeito à aprendizagem da leitura propriamente dita, inicialmente começou-se por uma abordagem tradicional, utilizando o método alfabético (método sintético), no entanto, rapidamente se evoluiu para uma abordagem global (método analítico), priveligiando a aplicação do método das 28 palavras, por se revelar muito mais eficaz. De facto, o indivíduo consegue captar muito mais facilmente as palavras como um todo (o leque de palavras que conhece, visualmente, aumenta de dia para dia). Além disso, a associação palavra-imagem

revela-se uma excelente ferramenta de intervenção pedagógica. No entanto, procurei não abandonar por completo o método alfabético, porque o indivíduo em questão já tinha uma noção muito clara das letras. Actualmente, distingue claramente as vogais das consoantes, e consegue compreender que uma letra pode ter vários sons, consoante o local da palavra onde se encontra (*e.g.* na palavra "casa", o "s" lê-se "z").

Em suma, "A" é um indivíduo que continua motivado e entusiasmado, e cujo processo de aprendizagem da leitura tem vindo a progredir significativamente, apesar de decorrer de forma lenta.

Conclusões

Após uma breve apresentação do estudo de caso, que continua a ser fonte de investigação, enquanto o seu processo de aprendizagem da leitura e escrita estiver a decorrer sob a minha orientação, chega o momento de tirar conclusões.

Como já foi referido, os métodos analíticos de aprendizagem da leitura são os mais eficazes no caso de indivíduos com trissomia 21, dadas as suas especificidades cognitivas. No entanto, é de salientar a importância dos métodos sintéticos, que não devem ser postos de parte, já que, cada caso é um caso. No caso do indivíduo "A", considerei que a intervenção pedagógica seria mais eficaz se aplicasse um método misto (utilizando abordagens dos dois métodos anteriores). Uma vez que "A" tem desenvolvido aprendizagens significativas, considero que esta estratégia de intervenção tem tido sucesso.

Referências

Coelho, S. (2008). Relatório de Estágio "Faz o meu mundo brilhar". Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Craveiro, A., Figueiredo, A. & Dias, M. T. (s.d.). Palavra a Palavra. Livro de Apoio ao Método das 28 Palavras. Lisboa: Porto Editora

Cunha, S. (2008). Iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com trissomia 21. Um estudo de caso. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Santos, C., Liquito, C. & Veiga, R. (s.d.). Aplicação do Método das 28 Palavras. Lisboa: Porto Editora

Teles, P. (s.d.). Dislexia. Método Fonomímico. Leitura e Caliortografia. Lisboa: Porto Editora

Troncoso, M. & Cerro, M. (2004). Síndroma de Down: leitura e escrita. Um guia para pais, educadores e professores. Porto: Porto Editora

AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA: A INTER-RELAÇÃO ENTRE FATORES PSICOLINGUÍSTICOS E FATORES AFETIVO-MOTIVACIONAIS

Inês Mendes, Universidade do Algarve, ines.mmmendes@gmail.com
Ana Sofia Guimarães, Roehampton University, Sofia.Guimaraes@roehampton.ac.uk
Cristina Nunes, Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações, Universidade do Algarve, csnunes@ualg.pt

RESUMO: A aquisição da leitura e da escrita é hoje conceptualizada como um processo dinamizado por uma multiplicidade de fatores psicológicos, cognitivos, linguísticos, emocionais, motivacionais, sociais e culturais. Tem início antes da educação formal, desenvolvendo-se ao longo do tempo e pode ter repercussões na estruturação do autoconceito escolar e nas diversas áreas académicas. Partindo deste pressuposto, pretendeu-se desenvolver um estudo sobre a aquisição da leitura e escrita, por forma a caracterizá-la com a complexidade que lhe é inerente. Assim, foram analisados conjuntos de variáveis psicolinguísticas (compreensão verbal, consciência fonológica e fluência verbal), de performance em literacia (conhecimento do alfabeto, capacidade de leitura e escrita), e percetivo-afetivas (autoconceito), ao longo de um ano letivo, em crianças do 1º ano de escolaridade. Os resultados revelaram um progresso significativo da maioria das variáveis psicolinguísticas e de performance em literacia, entre os momentos de avaliação. Sugerem, também, a existência de uma associação positiva significativa entre as variáveis consciência fonológica e conhecimento do alfabeto, no início do 1º ano de escolaridade, com um elevado autoconceito de competência cognitiva e autoconceito de competências de literacia, respetivamente. As principais implicações práticas deste estudo residem na compreensão dos diversos fatores que interagem entre si na aprendizagem da leitura e escrita, que podem servir de guia conceptual, para docentes, para a planificação e concretização de experiências de aprendizagem significativas e potenciadoras de sucesso desde o início da escolaridade.

Palavras-Chave: Aquisição da leitura e escrita; perceções e sentimentos; infância.

Introdução

Há já alguns anos que se considera que o processo de aprendizagem da leitura e escrita envolve várias dimensões, entre elas: cognitiva, emocional, cultural e social, tendo-se, assim, abandonado a ideia redutora deste processo como um compêndio de habilidades (Solé & Teberosky, 2004).

Aprendizagem da leitura e escrita – que competências são necessárias e o que promovem?

O principal foco no início do 1º ciclo do Ensino Básico dirige-se, sobretudo, ao desenvolvimento das competências da leitura e da escrita. Estas constituem-se, assim, como um objeto de estudo. É uma tarefa fundamental, no entanto, pode revelar-se bastante difícil para algumas crianças. Estas dificuldades tendem a acentuar-se ao longo do tempo e estendendo-se a outras áreas do saber, uma vez que gradualmente a leitura e escrita se constituem como uma ferramenta de estudo para outras disciplinas (Viana, 2005).

Neste sentido, dever-se-á ter em atenção que a principal dificuldade, para as crianças no início do 1º ano, reside, sobretudo, na aquisição do princípio alfabético (Valente & Martins, 2004) devido às características abstratas dos fonemas e das relações que estabelecem com as letras. Porém é a sua apropriação que lhes permite automatizar, gradualmente, a leitura (Carvalho & Pereira, 2009).

Tal como Grigorenko (2001) refere, o ato de ler é influenciado por diversos processos psicológicos, entre os quais a consciência dos sons das palavras, a capacidade de reconhecimento e o processamento de estímulos de forma rápida e automatizada. Já o ato de escrever constitui-se como um processo inverso à leitura, pois consiste na codificação da linguagem, por meio dos sinais gráficos (Rebelo, 1993). Para além disso é mais complexo pois a representação dos sons de uma palavra por meio dos grafemas é menos transparente do que a tarefa de conversão de fonemas (Baptista, Viana & Barbeiro, 2008). Ainda assim, as tentativas infantis para corresponder letras e sons constituem um suporte para a identificação dos fonemas que constituem as palavras (Silva, 2003) e permitem que a criança desenvolva, também, de forma progressiva a própria consciência fonológica (Guimarães, 2009).

À medida que a criança experiencia a codificação grafema-fonema, e vice-versa, ganha duplamente com as tarefas de leitura, por um lado a sua capacidade de descodificação fica

mais fortalecida, por outro a criança adquire representações globais das palavras mais precisas e específicas. (McCandliss, Beck, Sandak & Perfetti, 2003). Também na escrita, aos poucos, a criança formula imagens mentais eficazes da sequência gráfica que deverá realizar de modo a escrever sem hesitações e com um crescente controlo motor e gestão do espaço gráfico (Baptista, Viana & Barbeiro, 2008) e tal como Martins e Niza (1998) preconizam: aprende-se a escrever escrevendo. Ou seja, por um lado a descodificação eficiente de palavras desenvolve a consciência fonológica e aumenta a compreensão da leitura (McCandliss, Beck, Sandak & Perfetti, 2003), por outro lado, uma boa consciência fonológica, associada à memória de trabalho verbal contribui para um bom desempenho em escrita (Kellogg, 2008).

Em suma, o domínio das competências de literacia exige a proficiência dos processos de (des)codificação. Só desta forma, o esforço cognitivo a eles inerente pode ser minimizado e processado de forma (quase) automática, sendo assim dirigido aos processos de memória e atenção que contribuem para a compreensão escrita (Silva & Almeida, 2010; Sucena & Castro, 2009) ou aos processos inerentes à fluidez da escrita (Kellogg, 2008).

Formação do autoconceito escolar e aprendizagem da leitura e escrita

Se os hábitos de literacia promovidos em ambiente familiar são fundamentais para uma participação ativa da criança, desde cedo, na descoberta do código escrito (Mata, 2006), as primeiras experiências de aprendizagem formal da leitura e escrita assumem um papel preponderante e estruturante no desenvolvimento do seu autoconceito académico, autoconceito de leitor/escritor e na sua autoeficácia percebida que podem condicionar todo o percurso académico (Carvalho & Pereira, 2009).

O desenvolvimento do autoconceito académico deve ser considerado como parte integrante do autoconceito geral, pois mantêm uma estreita relação, influenciando-se mutuamente (Simões, 2001). Para além disso, desenvolve-se ao longo do tempo, tornando-se

mais estável, consistente e correlacionado com o desempenho académico. Assim, é importante que professores apoiem os seus alunos, com dificuldades de aprendizagem, desde cedo tanto no sentido de as ultrapassar, bem como no sentido de incrementar o seu autoconceito académico, uma vez que ambas variáveis se influenciam e tendem a progredir concomitantemente ao longo do tempo (Guay, Marsh & Boivin, 2003).

Quanto à relação entre as dificuldades de aprendizagem de escrita e o autoconceito académico parece existir uma interação bastante significativa e inversa entre as variáveis, i.e. conforme aumenta o grau da primeira variável os níveis da segunda decrescem (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003). Stevanato, Loureiro, Linhares, e Marturano (2003) numa análise comparativa sobre o autoconceito em crianças com (e sem) dificuldades de aprendizagem e comportamentais constaram que as primeiras apresentam, de forma bastante significativa, um autoconceito geral mais negativo. Mais especificamente as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam um baixo autoconceito académico, influenciado pelos seus baixos resultados escolares e pelas suas auto-perceções negativas que são corroboradas, muitas vezes, pela avaliação externa dos seus pais e colegas. Estas auto-perceções negativas consistem muitas vezes em pensamentos automáticos negativos (e.g. *Vou fazer isto mal*; *Não consigo fazer nada certo*); sentimentos de inferioridade e de insatisfação pessoal e dificuldade de interação com os colegas (e.g. a criança pode sentir que gozam com ela, ou ter dificuldades em participar na aula em frente dos colegas, sentir e ser pouco popular entre estes). De facto, os resultados escolares, constituem uma das principais fontes de informação sobre o desempenho académico e contribuem de forma significativa para a formação do autoconceito escolar (Simões, 2001). Neste sentido, Cia e Barham (2008) verificaram, num estudo brasileiro com 58 crianças do 5º e 6º anos, que tanto o autoconceito global, como o autoconceito académico apresentam correlações positivas com desempenho em escrita, leitura e aritmética e que o fracasso escolar tem um impacto negativo sobre o autoconceito.

Mais especificamente, Chapman e Tunmer (2003) referem que as competências de processamento fonológico estão associadas ao desempenho subsequente em leitura, mas também podem ser consideradas como um preditor do autoconceito académico e da autoeficácia percebida. Para além disso, os mesmos autores constataram no seu estudo que os alunos com dificuldades de processamento fonológico ou que revelem uma preferência para procurar no texto pistas para descobrir palavras não familiares, invés de proceder a uma descodificação letra-som, tendem a desenvolver mais dificuldades de leitura bem como auto-perceções, ligadas à leitura mais negativas.

Ao longo do tempo, as crianças com dificuldades na leitura tendem a evitar a mesma e manifestam menor iniciativa para ler, por oposição aos "bons leitores" que já conquistaram o princípio alfabético (Galbraith & Alexander, 2005) acentuando, a longo prazo, as suas dificuldades, uma vez que as tarefas escolares implicam, progressivamente, uma transição de um aprender a ler para um ler para aprender algo novo (Kim, Samson, Fitzgerald & Hartry, 2010).

Um aspeto a ter em consideração em crianças com dificuldades de aprendizagem e com experiências de baixo rendimento escolar é a sua autoeficácia percebida (Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003) pois desempenha um importante papel na regulação da motivação intrínseca e no envolvimento nas atividades de aprendizagem e pode constituir-se como preditora para as expectativas e desempenho académico futuro (Bandura, 2002). No caso das tarefas escolares, a criança desenvolve uma ideia sobre a sua competência (ou ausência dela) para realizar determinada tarefa, um «cenário antecipatório de sucesso ou insucesso» que vai influir na sua autoconfiança para a realizar (Chapman & Tunmer, 2003). O impacto das crenças negativas que as crianças têm sobre o seu desempenho académico vai aumentando ao longo dos anos, podendo condicionar o seu progresso escolar de forma

negativa (Bandura, 1993) dificultando o desenvolvimento de crenças positivas sobre a sua capacidade para alcançar sucesso (Galbraith & Alexander, 2005).

Ao contrário, os bons alunos em leitura, no final do 1º ciclo do ensino básico, parecem apresentar valores médios de auto-perceção de leitor mais elevados do que os alunos-leitores mais fracos. Ou seja, uma crença de elevada competência em tarefas de leitura leva a respostas cognitivas, emocionais e comportamentais que originam um melhor desempenho em leitura. Uma criança que é boa em leitura incorpora este esquema de autoavaliação positiva como leitora que lhe proporciona uma maior autoconfiança e motivação intrínseca para as tarefas de leitura, resultando num melhor desempenho (Monteiro, Mata e Peixoto, 2009).

Indo ao encontro dos pressupostos aqui apresentados pretendeu-se analisar a associação entre competências psicolinguísticas e de literacia (avaliadas no início e no final do ano letivo) e o autoconceito, ao longo do 1º ano de escolaridade do ensino básico.

Método

Participantes

Colaboraram nesta investigação 21 crianças do 1º ano de escolaridade provenientes de uma turma de um estabelecimento de ensino privado da região do Algarve, dos quais 12 eram rapazes e 9 raparigas, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos no primeiro momento de avaliação e 6 e 7 no segundo momento.

Instrumentos e procedimentos

Com vista a uma recolha de dados adequada aos objetivos delineados e de modo a avaliar as variáveis pretendidas considerou-se importante a utilização de diferentes instrumentos para avaliar as competências psicolinguísticas e de desempenho em leitura e

escrita. De notar que foram estabelecidos, para a avaliação destas competências, dois momentos de avaliação, com um espaço de intervalo superior a 6 meses: no 1º período e no 3º período.

A sub-prova de compreensão verbal da Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar (BAPAE; Cruz, 1996) contém 20 itens, cada um podendo ser cotado com um ponto se correto. Foi pedido à criança que assinalasse a imagem, na folha de registo, que correspondesse à palavra expressa oralmente. Esta prova foi a única que foi realizada em grande grupo, na sala de aula. As provas que se seguem, foram aplicadas de forma individual, em dias diferentes, na sala das crianças durante os intervalos, de modo a minimizar o efeito de elementos distratores, e num pequeno espaço perto da sala de aula durante os períodos de aula que a professora titular cedeu para a realização das avaliações.

Com a sub-prova de segmentação e reconstrução fonémica (Sim-Sim, 2001) pretendeu-se avaliar a consciência fonológica. Esta sub-prova é composta por 2 blocos e cada um é composto por 10 itens. No primeiro bloco a criança era levada que identificar os sons que compunham as palavras ditas oralmente (e.g. SOL; S – O – L); no segundo momento, a criança era levada a compor palavras a partir dos segmentos sonoros cedidos (e.g. J – Á; já). Foi atribuído um valor por cada resposta certa, assim sendo que 20 pontos era a pontuação máxima que a criança podia obter.

Para avaliação da fluência verbal utilizou-se o teste de fluência verbal (Rebelo, 1993), no qual era concedido um minuto à criança para dizer o maior número de palavras que conseguisse. A pontuação consistiu na atribuição de um ponto por cada palavra dita, não-repetida.

O teste de reconhecimento das letras e sons do alfabeto foi aplicado sob a forma de um jogo de cartas, que foi construído exclusivamente para efeitos deste estudo. Pediu-se à criança para manusear o baralho e nomear a letra e o som de cada letra (na forma maiúscula e

minúscula). Por cada letra e/ou som atribuído foi atribuído um ponto. Assim sendo a pontuação mínima possível de obter era de 0 pontos e a máxima de 104 pontos.

Para avaliação da leitura recorreu-se ao teste de leitura rápida de Rebelo (1993), mas com ligeiras adaptações. No primeiro momento cedeu-se à criança uma lista de 17 palavras para serem lidas em voz alta durante um minuto. No segundo momento a lista tinha 34 palavras. Por cada palavra corretamente lida, foi atribuído um ponto. Assim, no primeiro momento a pontuação máxima podia ser de 17 pontos e no segundo de 34 pontos.

Foi avaliada também a capacidade de escrita, nos dois momentos. Utilizou-se a lista de palavras do método das 28 palavras, e a prova consistiu em pedir à criança que escrevesse as palavras que lhe eram ditadas. No primeiro momento, adicionalmente informou-se a criança que poderia escrever apenas os sons que conhecia de cada palavra ditada. Deste modo, por cada grafema corretamente escrito foi atribuído um valor, zero valores por cada grafema incorreto ou omitido e retirado meio valor por cada grafema incorretamente acrescido à palavra corretamente escrita (e.g. Caracol/Caracole). Assim a pontuação máxima correspondia a 163 pontos.

Por fim, e num único momento foi avaliado o autoconceito da criança com recurso à Escala Pictórica de Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008). Foi utilizada a versão destinada para crianças do 1º e 2º ano de escolaridade. A escala pictórica tem uma versão para as meninas e outra para os meninos, para além disso pretende avaliar quatro dimensões que se agrupam em duas grandes variáveis: Competência Geral (Competência Física e Competência Cognitiva) e Aceitação Geral (Aceitação entre Pares e Aceitação Materna). São 24 itens (6 por cada dimensão) e cada item é composto por duas imagens antagónicas que apoiam o enunciado oral (eg. Este menino/a é muito bom/oa a escrever palavras). Deste modo pediu-se à criança para identificar a imagem da criança com a qual se sente mais parecida para cada situação. As opções das crianças são

cotadas, na Folha de Registo, de 1 a 4, sendo que 1 corresponde a uma perceção negativa de competência ou aceitação social e 4 corresponde a uma perceção positiva de competência ou aceitação social. Com esta escala é possível obter-se um Total Global e um total por cada subescala. Primeiro é necessário obter-se a média de cada subescala, para isso soma-se os 6 itens de cada uma, dividindo o total por 6. Posteriormente, é possível aceder à média das subescalas (soma das médias das subescalas a dividir por 4) e obter um valor referente ao Total Global que nos fornece um índice global do auto-conceito de cada criança. Sublinha-se o facto de para este estudo se ter criado uma nova variável (Autoconceito de competência em Literacia) a partir dos itens associados à leitura e escrita da sub-dimensão Competência Cognitiva.

Resultados

Optou-se pela utilização do teste não-paramétrico *Wilcoxon*, em alternativa ao teste *t-student* para amostras emparelhadas (Maroco, 2003. 2010), a fim de analisar as diferenças entre momentos no mesmo grupo de sujeitos (Pestana & Gageiro, 2003), pois segundo Maroco (2010) os testes não-paramétricos podem ser mais potentes para amostras pequenas. Esta decisão deve-se, também, ao facto dos pressupostos para aplicação dos testes paramétricos estarem comprometidos dado o reduzido tamanho da amostra deste estudo (Pestana & Gageiro, 2003)

Observa-se na Tabela 1, que após um período longo (sensivelmente, um ano letivo inteiro) de exposição à instrução direta dos processos de leitura e escrita, os resultados do segundo momento apresentam-se superiores aos obtidos no primeiro momento. Para além disso, verifica-se ainda que esta diferença é claramente significativa ($p \leq .001$), comportando uma magnitude de efeito bastante elevada para as variáveis: compreensão verbal (z =-3.476. r =-.82), consciência fonológica (z =-3.209. r =-.70), conhecimento do alfabeto (z =- 3.737. r

=-.82), capacidade de Leitura (*z* =- 4.029. *r* =-.88) e capacidade de Escrita (*z* =- 4.015. *r* =-.88). Quanto à fluência verbal, esta apresenta-se como a variável que não apresenta diferenças significativas entre momentos (*z* =- 1.738. *r* =-.88).

Tabela 1 – Diferenças entre momentos para as competências avaliadas (N=21)

Variável	Mediana		*z*	*r*
	1º Momento	2º Momento		
Compreensão Verbal	14.00	17.00	- 3.746***	- .82
Consciência Fonológica	3.00	7.00	- 3.209**	- .70
Fluência Verbal	13.00	19.00	- 1.738	- .38
Conhecimento do alfabeto	51.00	75.00	- 3.737***	- .82
Capacidade de Leitura	4.00	11.00	- 4.029***	- .88
Capacidade de Escrita	43.00	133.00	- 4.015***	- .88

*******p* < .01 ********p* <.001

Quanto ao autoconceito, verifica-se através da leitura da Tabela 2 que os valores obtidos nesta escala são bastante homogéneos, revelando pouca variação de resultados dentro do grupo. Para além disso, as médias obtidas para cada dimensão podem ser consideradas, de uma forma geral, como medianamente positivas, uma vez que a pontuação desta escala varia apenas entre 1 e 4. Analisando as dimensões específicas desta escala observa-se que os valores de Competência Geral Percebida (*M*=3.24; *DP*=.42) não diferem muito dos valores de Aceitação Geral Percebida (*M*=3.02; *DP*=.43) e que podem ser considerados positivos.

Tabela 2 - Médias, Desvios-Padrão, Mínimos, Máximos das dimensões do autoconceito avaliadas

Variável	Média	DP	Min	Max
Autoconceito Global (Escala Completa)	3.13	.33	2.46	3.75
Competência Geral Percebida (CGP)	3.24	.42	2.33	3.83
Competência Cognitiva Percebida (CCP)	3.41	.40	2.50	4.00
Competência Física Percebida (CFP)	3.07	.63	1.83	3.83
CCP associada à Literacia (CCP)	3.33	.49	2.33	4.00
Aceitação Social Percebida (ASP)	3.02	.43	2.33	3.67
Aceitação dos Pares Percebida (APP)	3.21	.47	2.33	4.00
Aceitação Materna Percebida (AMP)	2.83	.52	1.67	3.67

No que diz respeito à Competência Geral, os alunos deste grupo percebem-se como medianamente competentes nas três valências: competência cognitiva percebida (*M*=3.41; *DP*=.40); competência percebida associada à literacia (*M*=3.33; *DP*=.49) e competência física percebida (*M*=3.07; *DP*=.63). Quanto à Aceitação Social Percebida, verifica-se que este grupo tem uma imagem social de si mesmo moderadamente positiva no que se refere à sua relação com os pares (*M*=3.21; *DP*=.47) e moderadamente negativa relativamente à sua relação com a mãe (*M*=2.83; *DP*=.52).

Tabela 3 - Correlações *Kendall tau* entre autoconceito e competências psicolinguísticas e de literacia (N21)

	CV1[1]	CF1[2]	FV1[3]	CA1[4]	CL1[5]	CE1[6]	CV2	CF2	FV2	CA2	CL2	CE2
Escala Completa	.175	.228	.176	.005	.057	-.019	-.038	.232	-.015	.215	-.104	-.010
CGP	.089	.278*	.094	.193	.168	.227	-.016	.138	-.040	.174	.086	.203
CCP	.032	.479**	.056	.298*	.374*	.277*	-.022	.162	-.097	.289*	.397**	.419**
CLP	.050	.391*	-.069	.332*	.324*	.195	-.064	.142	-.021	.223	.334*	.443**
CFP	.037	.088	.110	.095	.011	.090	-.006	.078	.005	.040	-.061	.070
ASP	.141	.144	.089	-.148	-.026	-.197	-.082	.159	-.035	.094	-.091	-.148
APP	-.016	.119	.144	-.188	-.031	-.084	-.109	.021	.020	.104	.040	-.084
AMP	.183	.186	.079	-.054	.005	-.173	-.104	.236	-.040	.084	-.121	-.104

***p* < .05 ****p* < .01**

[1]Compreensão verbal; [2]Consciência Fonológica; [3]Fluência Verbal; [4]Conhecimento do Alfabeto; [5]Capacidade de Leitura; [6]Capacidade de Escrita;

Observando em pormenor as competências avaliadas no primeiro momento, percebe-se que apenas existem correlações com as dimensões do autoconceito associadas à competência cognitiva percebida e à competência de literacia percebida. Assim, verifica-se uma associação fraca entre a consciência fonológica inicial com o autoconceito de competência geral (τ =.278; *p*=.048), e significativamente moderada com o autoconceito de competência cognitiva

(τ =.479; p=.002) e com o autoconceito de competência de literacia (τ =.391; p=.013). Relativamente ao grau das correlações entre autoconceito de competência cognitiva e as competências associadas à literacia, avaliadas no primeiro momento, verificam-se que variam entre fraco ($\tau_{letras\ do\ alfabeto}$=.298; p=.040 e $\tau_{capacidade\ de\ escrita}$=.277 ; p=.046) e moderado ($\tau_{capacidade\ de\ leitura}$=.374; p=.015).

No segundo momento a associação entre autoconceito de competência (cognitiva e associada à literacia) e consciência fonológica perde significância. Também a associação do autoconceito de competência cognitiva com o conhecimento do alfabeto no final do ano letivo (2º momento de avaliação) parece ter perdido força e significância (τ =.289; p =.040). Pelo contrário, no segundo momento de avaliação o grau de correlação entre autoconceito de competência cognitiva e as competências de leitura (τ =.397; p =.009) e escrita (τ =.419; p =.005) parecem ter aumentado, bem como seu nível de significância. Já, relativamente ao autoconceito de competência associada à literacia, verifica-se uma associação positiva, moderada e significativa com o desempenho em leitura (τ =.334; p =.026) e bastante significativa com o desempenho em escrita (τ =.443; p =.004) no final do 1º ano de escolaridade.

Discussão

Considerando os resultados de associação entre a avaliação do autoconceito e as competências avaliadas no primeiro momento, verificou-se que os alunos que obtiveram melhor desempenho ao nível de consciência fonológica, conhecimento do alfabeto, capacidade de leitura e de escrita foram aqueles que apresentaram, sensivelmente a meio do ano letivo, um autoconceito de competência cognitiva mais elevado. Estes resultados vão, em parte (pois não se podem tirar conclusões de causa-efeito neste estudo) ao encontro das premissas de Chapman e Tunmer (2003) que no seu estudo verificaram que as competências

de processamento fonológico e de conhecimento das letras se associam ao desempenho posterior em leitura, mas também se apresentam como preditoras do autoconceito académico e da autoeficácia percebida em leitura.

Relativamente ao segundo momento verificou-se uma ausência de associação do autoconceito de competência cognitiva com a consciência fonológica e uma descida do coeficiente de correlação com o conhecimento do alfabeto. Todavia, verifica-se um aumento de associação considerável entre o autoconceito de competência cognitiva, e as capacidades de leitura e escrita; e até mesmo entre o autoconceito de competência de literacia com as competências finais de leitura e escrita. Não é de admirar, pois tais variáveis tendem a influenciar-se mutuamente e a progredir concomitantemente ao longo do tempo (Guay, Marsh & Boivin, 2003). Os alunos que se veem como leitores eficazes tendem a desenvolver assim uma perceção positiva associada à leitura e um bom desempenho nas competências associadas à literacia. Na sequência do que Bandura (2002) sustenta a autoeficácia percebida pode ser reguladora da aprendizagem e preditora para as expetativas e desempenho académico futuro.

Conclusão

Sobre o autoconceito, verificou-se que tanto a consciência fonológica inicial, como as variáveis de desempenho em literacia (conhecimento do alfabeto e capacidade de leitura e escrita) se associam positivamente à formação do autoconceito de competência cognitiva e, também especificamente, ao autoconceito de competência em literacia. Para além disso, estas duas sub-dimensões de autoconceito parecem, também elas, contribuir para o desempenho em leitura e escrita no final do 1º ano, a par do poderoso contributo da consciência fonológica e até mesmo das próprias variáveis de desempenho de literacia iniciais (como a leitura e escrita).

Ao equacionar-se o estudo da relação da dimensão cognitiva e emocional em conjunto, com a aprendizagem da leitura e da escrita ao longo de um ano, especialmente se for num ano tão crucial como é o 1º ano de escolaridade, adota-se uma perspetiva de prevenção, invés da de remediação aquando dos primeiros resultados negativos. Deste modo, o principal contributo deste estudo traduz-se no retrato da relação dos diversos fatores que intervêm neste processo, que revela ser essencial para apoiar a criança que se inicia, formalmente, na aprendizagem da leitura e da escrita.

Referências

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist, 28* (2), 117-148.

Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review, 51*(2), 269-290.

Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. (2008). *O Ensino da escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica.* Lisboa: Ministério da Educação.

Carneiro, G., Martinelli, S. & Sisto, F. (2003). Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16(3),* 427-434 Carvalho, A & Pereira, M. (2009). O Rei – Um Teste para Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. *Psychologica, 5*1, 283-305.

Chapman, J. & Tunmer, W. (2003). Reading Difficulties, Reading-related Self-Perceptions, and Strategies for Overcoming Negative Self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly, 19,* 5 – 24.

Cia, F. & Barham, E. (2008). Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psico, 39(1),* 21-27.

Cruz, V. (1996). *Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar – Manual* (2ª ed.). Lisboa: CEGOC – TEA.

Galbraith, A. & Alexander, J. (2005). Literacy, self-esteem and locus of control. *Support for learning.20*(1), 28-34.

Grigorenko, E. (2001). Developmental Dyslexia: An Update on Genes, Brains, and Environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 4*2, 91-125.

Guay, F., Marsh, H. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology. 95(1),* 124 –136.

Guimarães, A. S. (2009). A aquisição da linguagem escrita. In: C. Nunes & S. Jesus (eds). *Temas actuais em psicologia.* (pp. 257 – 278). Faro: Universidade do Algarve.

Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. Journal of writing research, 1(1), 1-26

Kim, J., Samson, J., Fitzgerald, R. & Hartry, A. (2010). A randomized experiment of a mixed-methods literacy intervention for struggling readers in grades 4–6: effects on word reading efficiency, reading comprehension and vocabulary, and oral reading fluency. *Reading and Writing. 2*3,1109-1129

Martins, M.A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita.* Universidade Aberta: Lisboa.

Mata, L. (2006). *Literacia Familiar – Ambiente Familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Mata, L.; Monteiro, V. & Peixoto, F. (2008). *Escala Pictórica de* Perceção *de Competência e Aceitação Social para Crianças – Versão para o 1º e 2º anos de escolaridade.* Adaptação da Escala de Harter & Pike (1981. 1984). Lisboa: Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação – Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da Escolaridade. *Análise Psicológica, 4 (XXVII),* 563-572

McCandliss, B., Beck, I., Sandak R. & Perfetti, C. (2003). Focusing Attention on Decoding for Children With Poor Reading Skills: Design and Preliminary Tests of the Word Building Intervention. Scientific Studies of Reading, 7(1), 75-104

Monteiro, V., Mata, L. & Peixoto, F. (2008). Escala de Autoperceção de Leitor. *In* A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & Vera Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.

Rebelo, J. (1997). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico.* Rio Tinto: Edições Asa.

Silva, A. (2003). *Até à Descoberta do Princípio Alfabético.* Coimbra:Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Silva, C. & Almeida, A. (2010). Promover a Velocidade de Leitura e a Compreensão Leitora em Alunos do 4º ano. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, 1754-1758.

Sim-Sim, I (2001). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas.* 2ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Simões, M. (2001). *O Interesse do Auto-Conceito em Educação.* Plátano: Lisboa.

Solé, I., & Teberosky, A. (2004). O ensino e a aprendizagem da alfabetização: uma perspectiva psicológica. In C. M. Coll & J. Palácios, *Desenvolvimento psicológico e educação - Psicologia da educação escolar* (pp. 311-326), São Paulo: Artmed.

Stevanato, I., Loureiro, S., Linhares, M. & Marturano, E. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo. 8(1),* 67-76.

Sucena, A. & Castro, S. L. (2009). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura – O TIL – Teste de Idade de Leitura* (2ª ed.). Coimbra: Almedina, Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

Viana, F. (2005). Avaliação e Intervenção em dificuldades de aprendizagem da leitura. In: M.C. Taveira (Coord.). *Psicologia Escolar – Uma proposta científico-pedagógica* (pp. 61 – 86). Coimbra: Quarteto.

AQUISIÇÃO PROSÓDICA ENTRE OS 4 E OS 18 ANOS DE IDADE

Marisa Filipe, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pdpsi10020@fpce.up.pt
Selene Vicente, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, svicente@fpce.up.pt
Sónia Frota, Universidade de Lisboa (CLUL/FLUL), sonia.frota@mail.telepac.pt

Resumo: A prosódia, associada aos aspetos suprasegmentais da fala responsáveis pela produção da melodia do discurso e pela segmentação do fluxo da fala em unidades portadoras de sentido, constitui uma fonte de modulação e transmissão de significado crucial para a produção e compreensão de intenções comunicativas. No presente estudo, acompanhamos a trajetória de aquisição da prosódia em falantes monolingues do Português Europeu no período entre os 4 e os 18 anos de idade. Avaliaram-se 42 participantes com a versão Portuguesa do *Profiling Elements of Prosodic Systems-Communication* (PEPS-C), um instrumento de avaliação da prosódia recetiva e expressiva em torno de 4 dimensões fundamentais: segmentação, foco, interação e afeto. Traçamos um perfil desenvolvimental, identificando o período entre os 6 e os 9 anos como uma fase marcante em termos do domínio e maturação do sistema prosódico.

Introdução

Durante a comunicação verbal, o ouvinte processa e integra não apenas informação lexical e sintáctica, mas também informação prosódica relativa ao modo como o falante verbalizou a informação contida na mensagem. Deste modo, quer o conteúdo segmental quer o conteúdo prosódico contribuem para a compreensão das intenções comunicativas do falante. As pistas prosódicas são muito importantes para o próprio processamento da linguagem, quer ao nível da palavra quer ao nível da frase (Langus, Marchetto, Bion & Nespor, 2012; Peppé, 1998), encontrando-se associadas aos aspetos suprasegmentais da fala responsáveis pela produção da melodia do discurso e pela segmentação do fluxo da fala em unidades portadoras de sentido. Desta forma, as competências prosódicas constituem, sem dúvida, numa importante fonte de modulação e de transmissão de significado essencial para a produção e compreensão de intenções comunicativas no contexto da pragmática da comunicação. Entre outras, algumas das funções da prosódia relevantes para a comunicação consistem nos

seguintes contributos: (a) fornecer pistas para a organização das unidades de sentido; (b) organizar as sequências de tomada de vez numa conversação (i.e., '*turn-taking'*); (c) disponibilizar pistas para a identidade social do falante: informação biológica (e.g., género, idade, tamanho, identificação do falante), fisiológica (e.g., emocional, motivacional, hormonal) e sociológica (e.g., atratividade, confiança, dominância); (d) clarificar atitudes e emoções; (e) destacar partes importante do discurso; e (f) veicular directamente significados, como no caso das distinções entre tipos frásicos.

A aquisição das competências prosódicas inicia-se em fases muito precoces do desenvolvimento, antecedendo a aquisição de outros aspetos relevantes da linguagem como os lexicais e sintáticos, encontrando-se esta fase do desenvolvimento prosódico inicial bem documentada na literatura (Cutler & Swinney, 1987; Christophe, Guasti, Nespor, Dupoux & Ooyen, 1997; Morgan & Demuth, 1996; Crystal, 1979; Sebastián-Gallés & Bosch, 2005; Seidi, 2007; Prieto, Estrella, Thorson & Vanrell, 2012). Contudo, o desenvolvimento do sistema prosódico infantil prossegue a sua trajetória evolutiva, atingindo o nível de maturação do sistema prosódico adulto apenas na puberdade. Estudos recentes realizados para a língua inglesa assinalam o período dos 5 aos 8 anos como uma fase de grandes progressos, registando evoluções posteriores até cerca dos 11 anos, idade em que seria atingido o mesmo nível maturacional do adulto (Nathan, Wells & Donlan, 1998; Wells, Peppé & Goulandris, 2004).

A tarefa de aprendizagem de uma língua encontra-se fortemente alicerçada nas suas especificidades e características estruturais (Kuhl & Rivera-Gaxiola, 2008), sendo que a grande maioria dos estudos sobre a aquisição prosódica têm sido realizados para a língua inglesa. No caso do Português Europeu, o alvo dos investigadores tem incidido preferencialmente nos primeiros quatro anos de vida (Frota et al. 2012; Vigário, Frota & Freitas, 2003; Vigário, Frota & Matos, 2011), não havendo estudos dirigidos ao período

escolar e à idade adulta. No entanto, num estudo exploratório realizado com crianças monolingues em Português Europeu entre os 5 e os 11 anos de idade, os resultados corroboraram a ideia de que as competências prosódicas (relacionadas com as funções comunicativas de interação, segmentação e foco) continuam a desenvolver-se ao longo do percurso escolar (cf. Filipe, Vicente, Martins & Santos, 2011). É pois fundamental investir no estudo da prosódia e traçar o seu perfil desenvolvimental até à maturação do sistema prosódico. Este corpo de conhecimento é essencial para a compreensão não só do processo de desenvolvimento normativo, como também dos padrões prosódicos atípicos resultantes de perturbações desenvolvimentais ou lesões cerebrais que funcionam geralmente como graves obstáculos à comunicação, podendo mesmo comprometer o próprio processo de aquisição da linguagem. Deste modo, no presente estudo contribuímos para a caraterização do perfil desenvolvimental das competências prosódicas entre os 4 e os 18 anos de idade em falantes monolingues do Português Europeu (PE).

Método

Participantes

Participaram um total de 42 participantes com idades entre os 4 e os 18 anos, 19 dos quais do sexo feminino, agrupados em 4 grupos etários: 4-5 anos (n = 10; M = 4.70 anos, DP = 0.48); 6-9 anos (n = 14; M = 7.71 anos, DP = 0.82); 10-14 anos (n = 11; M = 12.64 anos, DP = 1.36); e 15-18 anos (n = 7; M = 16.29 anos, DP = 1.25). Todos eram falantes nativos do PE, sem problemas auditivos ou visuais, e apresentando um nível de inteligência não verbal igual ou superior à média prevista para a idade, avaliado com as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR, Simões, 2000).

Instrumentos

Os participantes foram avaliados com a versão portuguesa do *Profiling Elements of Prosodic Systems-Communication* (PEPS-C; Peppé & McCann, 2003) recentemente desenvolvida e revista (Filipe & Vicente, 2011; Filipe, Vicente & Frota, em preparação), e uma medida da inteligência não-verbal (MPCR, Simões, 2000). Utilizou-se um gravador (Gravador digital portátil Marantz, modelo PMD661) para o registo áudio do desempenho dos sujeitos nas tarefas expressivas das diferentes provas do PEPS-C.

O PEPS-C é um instrumento que avalia as competências prosódicas recetivas (input) e expressivas (output), quer ao nível da discriminação auditiva e competências vocais (nível formal), quer ao nível das funções comunicativas (nível funcional). O PEPS-C inclui também uma prova de Vocabulário cujo objetivo é o de verificar se o indivíduo possui o vocabulário necessário à realização do teste (cf. Quadro 1).

As duas provas que avaliam o nível Formal diferenciam-se em função do material usado: itens curtos (palavras isoladas) e itens longos (frases). Enquanto nas tarefas recetivas o participante ouve dois estímulos laringeográficas (gravações do sinal emitido pela laringe onde só existe prosódia) e identifica se estas são iguais ou diferentes, nas tarefas expressivas o participante é convidado a repetir em voz alta e de forma exata aquilo que lhe é apresentado auditivamente. Por sua vez, o nível Funcional inclui 4 provas que avaliam a compreensão e a produção da prosódia associadas às seguintes funções comunicativas: interação (produção e compreensão de turnos de comunicação), afeto (produção e compreensão da entoação emocional veiculada através dos aspetos não linguísticos da fala), segmentação (produção e compreensão de expressões organizadas em diferentes unidades de sentido) e foco (produção e compreensão de ênfase em partes importantes das elocuções). Segue-se um pequeno descritivo da estrutura e objetivos de cada uma destas 4 provas.

Quadro 1
Descrição das tarefas do PEPS-C em função do nível (Forma e Função) e do modo (Input e Output).

Nível	Modo	Provas/Tarefas	Descrição
Forma	*Input*	Discriminação de itens curtos	Competências para perceber mudanças de entoação em estímulos laringeográficos curtos.
	Output	Imitação de itens curtos	Competências de voz requeridas para imitar várias formas de entoação em estímulos curtos.
	Input	Discriminação de itens longos	Competências de discriminação de formas prosódicas em estímulos laringeográficos longos.
	Output	Imitação de itens longos	Competências de imitação de formas de prosódia em estímulos longos
Função	*Input*	Interação – receção	Competências para distinguir a entoação interrogativa e declarativa em palavras isoladas ?.
	Output	Interação – expressão	Competências para produzir a entoação interrogativa e declarativa em palavras isoladas.
	Input	Afeto – receção	Competências para compreender a entoação que exprime Afeto (agrado vs. desagrado) em palavras isoladas.
	Output	Afeto – expressão	Competências para produzir entoação afetiva (agrado vs. desagrado) em palavras isoladas.
	Input	Segmentação – receção	Competências de compreensão sintática e semântica de frases ambíguas através do uso da prosódia.
	Output	Segmentação – expressão	Competências para produzir frases ambíguas de forma desambígua através da prosódia.
	Input	Foco – receção	Competências para identificar o foco.
	Output	Foco – expressão	Competências para produzir o foco.

Nota. Em cada uma das tarefas do PEPS-C há um total de 16 itens experimentais, 2 para treino e 2 exemplos.

Interação: o objetivo desta prova é o de avaliar as capacidades de compreensão e de produção de palavras com entoação interrogativa e declarativa. Na tarefa recetiva são apresentadas auditivamente palavras isoladas (uma de cada vez) com entoação interrogativa ou declarativa, consistindo a tarefa do sujeito na escolha da figura que emparelha com a entoação correta: selecionar a figura em que se encontra representada uma pessoa a oferecer um alimento sempre que se ouve uma interrogativa vs. selecionar a figura com uma pessoa a ler o nome de um alimento num livro sempre que se ouve uma declarativa. Por sua vez, na tarefa expressiva são apresentadas ao sujeito imagens semelhantes às usadas na vertente recetiva da prova, sendo pedido ao sujeito para produzir em voz alta o nome do alimento

representado na figura usando a entoação adequada: interrogativa quando a pessoa está a oferecer um alimento e declarativa quando a pessoa está a ler o nome do alimento num livro.

Afeto: Esta prova avalia a capacidade para discriminar e produzir padrões prosódicos associados à valência emocional de agrado vs. desagrado. Na tarefa recetiva, são apresentados auditivamente nomes de alimentos produzidos com uma entoação que sugere agrado ou desagrado e é pedido ao sujeito para identificar a emoção escolhendo entre duas imagens: cara de agrado vs. desagrado. Na tarefa expressiva, é pedido ao participante para produzir em voz alta o nome dos alimentos que lhe são apresentados visualmente, usando a entoação de agrado ou desagrado de acordo com as suas preferências pessoais. Em seguida, o sujeito é convidado a identificar nas imagens com as caras de agrado e desagrado qual a que corresponde à sua preferência face ao alimento.

Segmentação: O objetivo nesta prova é o de avaliar a compreensão e a produção do fraseamento prosódico. Na tarefa recetiva o participante ouve uma elocução e seleciona a figura correspondente ao fraseamento prosódico (e.g., "*Bolo-rei"* vs. "*Bolo, Rei"*). Na tarefa expressiva, é apresentado um conjunto de imagens e é pedido ao sujeito para produzir a expressão em voz alta utilizando a segmentação em unidades de sentido apropriadas.

Foco: Avalia a capacidade para compreender e produzir foco em informação importante. Na tarefa recetiva o participante ouve uma frase (e.g., "*Eu queria meias verdes e* ***AZUIS***") e terá que selecionar numa figura a cor que foi acentuada através do foco prosódico (neste caso a cor azul). A tarefa expressiva recorre a um jogo de futebol entre vacas e ovelhas coloridas, sendo pedido ao sujeito para ouvir o relato do jogo. O sujeito tem como tarefa corrigir o comentador sempre que este se engana, focalizando o elemento corrigido. Por exemplo, o sujeito vê uma vaca verde com a bola enquanto o comentador diz "A vaca azul tem a bola". Nesta situação, o sujeito deverá corrigir o comentador dizendo "A vaca **VERDE** tem a bola", com foco prosódico em 'verde'.

No contexto do presente trabalho, procederemos à análise dos dados recolhidos nas 4 provas do nível funcional do PEPS-C, excluindo o desempenho nas 2 provas do nível formal.

Procedimento

Administraram-se as MPCR seguidas do PEPS-C em sessões individuais com a duração aproximada de 45 minutos, num ambiente calmo, tranquilo, com adequadas condições de iluminação e qualidade acústica. As provas do PEPS-C foram administradas na seguinte ordem: Vocabulário, Interação, Afeto, Segmentação e Foco, procedendo-se ainda ao contrabalanceamento na ordem das tarefas expressivas e recetivas. O desempenho nas tarefas expressivas foi gravado.

Resultados

Realizaram-se análises separadas para as tarefas recetivas e expressivas de cada uma das 4 provas do nível funcional do PEPS-C. Para o total dos 16 itens experimentais que constituem cada uma das provas, as respostas corretas foram contabilizadas com 1 valor e as incorretas com 0 valores.

Os resultados obtidos nas provas Interação, Afeto, Segmentação e Foco foram analisados em função dos 4 grupos etários definidos na secção dos Participantes. Para cada grupo de idade foi calculada a média, desvio-padrão e amplitude de variação dos resultados obtidos, e separadamente para cada uma das tarefas. Procedeu-se à análise da evolução em função da idade de cada competência prosódica, optando-se pela utilização de testes não paramétricos dada a dimensão do grupo de participantes por faixa etária. Utilizou-se o teste *Kruskal-Wallis H*, sendo o desempenho em cada uma das tarefas a variável dependente e o grupo de idade a variável independente. Foram ainda analisadas as diferenças entre as tarefas

recetivas e expressivas de cada prova com o teste de Wilcoxon para duas amostras emparelhadas.

Prova Interação

Como se documenta no Quadro 2, na tarefa recetiva da prova Interação obtiveram-se resultados inferiores no grupo das crianças mais novas com 4-5 anos (*M* = 11.90, *DP* = 3.14) comparativamente aos restantes grupos de idade (*M* = 15.07 *vs.* 15.80 *vs.* 16.00, *DP* = 1.49 *vs*. 0.42 *vs.* 0.00, respetivamente para os grupos de idade dos 6-9, 10-14, e 15-18 anos). O teste *Kruskal-Wallis H* sugere que esta diferença é estatisticamente significativa (*H* = 23.25*; p* = 0.00). Por sua vez, na vertente expressiva da prova, o desempenho dos três grupos de crianças mais velhas foi superior (*M* = 13.93 *vs.* 14.50 *vs.* 15.63, *DP* = 2.46 *vs.* 2.83 *vs.* 1.06, respetivamente) ao das crianças mais novas (*M* = 8.30, *DP* = 5.53), sendo a diferença significativa (*H* = 16.25*; p* = 0.001). O teste de Wilcoxon evidencia o desfasamento no desempenho entre a vertente expressiva e recetiva da prova de Interação (z = -3.58; $p < .001$), sendo visível o avanço das competências recetivas.

Quadro 2: *Média (M), desvio-padrão (DP) e amplitude de variação dos resultados obtidos na prova Interação do PEPS-C, separadamente por tarefa (recepção e expressão) e grupo de idade.*

Prova Interação	*M*	*DP*	Min.	Max.
Interação – Receção*				
4 – 5 anos (*n* = 10)	11.90	3.14	8	15
6 – 9 anos (*n* = 14)	15.07	1.49	11	16
10 – 14 anos (*n* = 11)	15.80	0.42	15	16
15 – 18 anos (*n* = 7)	16.00	0.00	16	16
Interação – Expressão*				
4 – 5 anos (*n* = 10)	8.30	5.53	0	8
6 – 9 anos (*n* = 14)	13.93	2.46	9	16
10 – 14 anos (*n* = 11)	14.50	2.83	7	16
15 – 18 anos (*n* = 7)	15.63	1.06	13	16

Nota. * $p \leq .001$ (*Kruskal-Wallis H).*

Como podemos observar nos diagramas de dispersão (cf. Figura 1), os resultados sugerem desempenhos muito variáveis na faixa etária dos mais novos com 4-5 anos, sendo consolidados em posteriores desenvolvimentos.

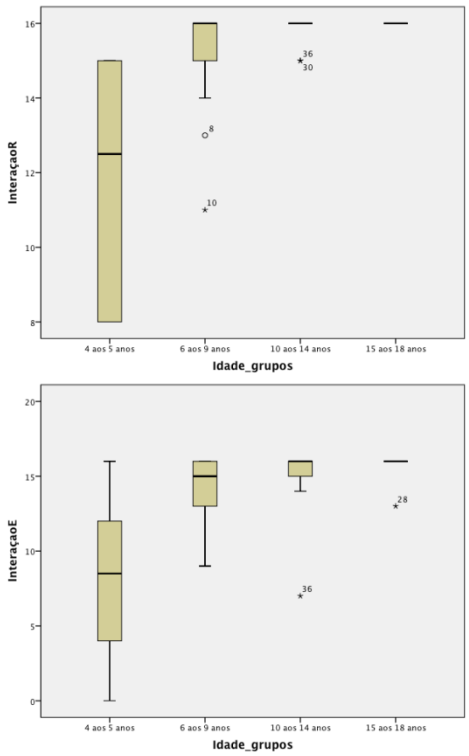


Figura 1
Distribuição dos resultados na prova Interação: Receção e Expressão (boxplot simples)

Prova Afeto

Na prova Afeto o padrão de desempenho foi semelhante na tarefa recetiva em todos os grupos de idade (cf. Quadro 3; *M* = 15.70 *vs.* 15.79 *vs.* 15.70 *vs.* 16.00, *DP* = 0.48 *vs*. 0.42 *vs*. 0.48 *vs*. 0.00, respetivamente para os quatro grupos etários; *H* = 2.98*; p* = .394). Contudo, na vertente expressiva obtiveram-se resultados inferiores para os 4-5 anos (*M* = 8.10, *DP* = 4.14) comparativamente aos restantes grupos de idade (*M* = 13.64 *vs.* 13.20 *vs.* 14.38, *DP* = 3.27 *vs*. 2.04 *vs.* 2.32, respetivamente), sendo esta diferença significativa (*H* = 14.94*; p* = .002). O teste de Wilcoxon mostra evidências estatísticas do desfasamento entre os desempenhos na

vertente expressiva e recetiva (z = -4.65; $p < .001$), sendo visível um avanço da vertente recetiva.

Os diagramas de dispersão dos resultados (cf. Figura 2), evidenciam pouca dispersão, sendo todavia a faixa etária dos 4-5 anos a que apresenta valores mais dispersos e inferiores.

Quadro 3: *Média (M), desvio-padrão (DP) e amplitude de variação dos resultados obtidos na prova Afeto do PEPS-C, separadamente por tarefa (recetiva e expressiva) e grupo de idade.*

Prova Afeto	*M*	*DP*	Min.	Max.
Afeto – Receção				
4 – 5 anos (*n* = 10)	15.70	0.48	15	16
6 – 9 anos (*n* = 14)	15.79	0.42	15	16
10 – 14 anos (*n* = 11)	15.70	0.48	15	16
15 – 18 anos (*n* = 7)	16.00	0.00	16	16
Afeto – Expressão*				
4 – 5 anos (*n* = 10)	8.10	4.14	0	14
6 – 9 anos (*n* = 14)	13.64	3.27	6	14
10 – 14 anos (*n* = 11)	13.20	2.04	10	16
15 – 18 anos (*n* = 7)	14.38	2.32	11	16

Nota. * p = .002 (*Kruskal-Wallis H).*

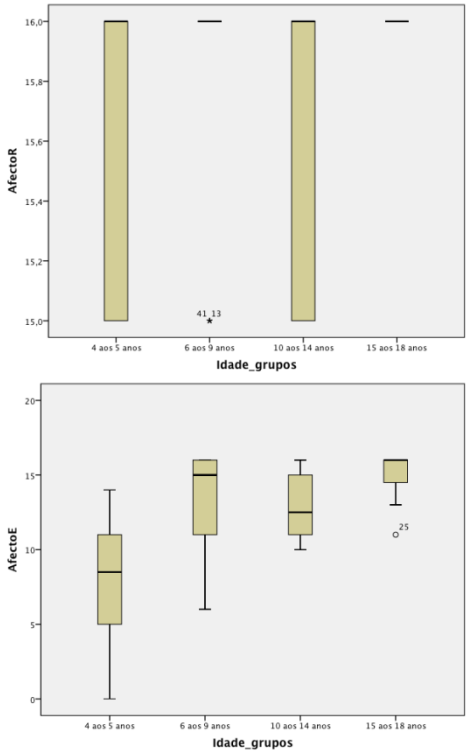


Figura 2
Distribuição dos resultados na prova Afeto: Receção e Expressão (boxplot simples)

Prova Segmentação

Os resultados obtidos na prova de Segmentação encontram-se descritos no Quadro 4. Na tarefa recetiva obtiveram-se resultados superiores para o grupo de participantes mais velhos com 15-18 anos (*M* = 15.38, *DP* = 1.40) comparativamente a todos os outros grupos de idade (*M* = 11.50 *vs.* 13.86 *vs.* 13.90, *DP* = 1.71 *vs.* 2.17 *vs.* 1.72, respetivamente por grupo etário), sendo o grupo dos 4-5 anos o que apresenta valores inferiores. Esta diferença é significativa (*H* = 14.59*; p* = .002). Por sua vez, na tarefa expressiva obtiveram-se perfis semelhantes aos da vertente expressiva, sendo o grupo dos 4-5 anos o que apresenta um desempenho mais fraco, e o grupo dos 15-18 anos o desempenho mais elevado (*M* = 8.70 *vs.* 11.29 *vs.* 12.90 *vs.* 15.00, *DP* = 2.49 *vs*. 3.31 *vs*. 3.69 *vs.* 2.07, respetivamente; *H* = 16.31*; p* = .001). Mais uma vez se comprovou o avanço no domínio das competências recetivas de segmentação relativamente às expressivas (z = -3.56; *p* < .001).

Quadro 4: *Média (M), desvio-padrão (DP) e amplitude de variação dos resultados obtidos na prova de Segmentação do PEPS-C, separadamente por tarefa (receção e expressão) e grupo de idade.*

Prova Segmentação	*M*	*DP*	Min.	Max.
Segmentação – Receção*				
4 – 5 anos (*n* = 10)	11.50	1.71	9	15
6 – 9 anos (*n* = 14)	13.86	2.17	10	16
10 – 14 anos (*n* = 11)	13.90	1.72	11	16
15 – 18 anos (*n* = 7)	15.38	1.40	12	16
Segmentação – Expressão*				
4 – 5 anos (*n* = 10)	8.70	2.49	5	13
6 – 9 anos (*n* = 14)	11.29	3.31	5	16
10 – 14 anos (*n* = 11)	12.90	3.69	4	16
15 – 18 anos (*n* = 7)	15.00	2.07	10	16

Nota. * *p*≤ .05 (*Kruskal-Wallis H).*

Nos diagramas de dispersão para as tarefas recetivas e expressivas da prova Segmentação (cf. Figura 3) são visíveis desempenhos irregulares mais acentuados nas crianças mais novas com 4-5 anos, tornando-se estes mais estáveis a partir dos 15 anos.

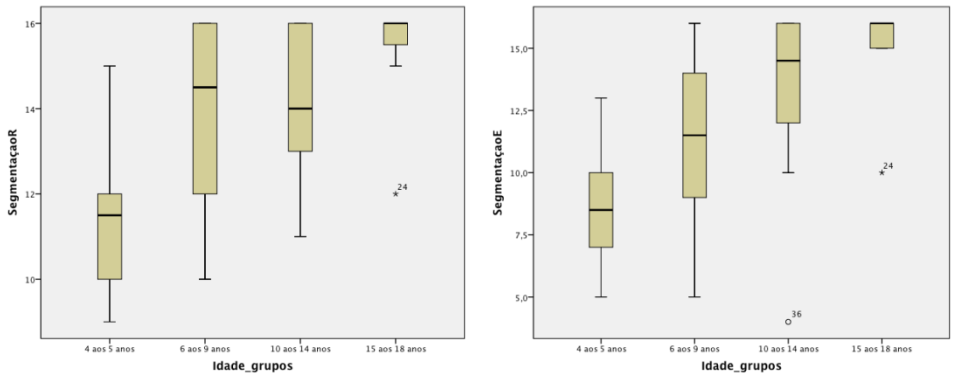


Figura 3
Distribuição dos resultados na prova de Segmentação: Receção e Expressão (boxplot simples)

Prova Foco

Na tarefa recetiva da prova Foco (cf. Quadro 5) obtiveram-se resultados significativamente superiores para os grupos etários dos 10-14 e 15-18 anos (*M* = 14.50 *vs.* 14.75, *DP* = 1.16) comparativamente aos mais novos com 4-5 e 6-7 anos (*M* = 8.80 *vs.* 12.21, *DP* = 1.87 *vs.* 2.69, respetivamente; *H* = 21.92*; p* < .001). Na tarefa expressiva obtiveram-se resultados significativamente superiores aos 15-18 anos de idade (*M* = 13.63, *DP* = 3.42) comparativamente aos restantes grupos (*M* = 4.50 *vs.* 8.07 *vs.* 4.20, *DP* = 3.65 *vs.* 5.19 *vs.* 4.46, respetivamente, *H* = 16.12*; p* = .001). O desfasamento nos desempenhos nas vertentes expressiva e recetiva da prova (*z* = -4.70; *p* < .001) são visíveis, verificando-se mais uma vez o avanço da vertente recetiva.

Os diagramas de dispersão para as tarefas recetivas e expressivas da prova Foco (cf. Figura 3) mostram uma clara e grande dispersão dos resultados que estabilizam depois dos 10 anos de idade para a tarefa recetiva. Contudo, na tarefa expressiva os resultados são

superiores e menos variáveis apenas a partir dos 15 anos.

Quadro 5: *Média (M), desvio-padrão (DP) e amplitude de variação dos resultados obtidos na prova Foco do PEPS-C, separadamente por tarefa (receção e expressão) e grupo de idade.*

Prova Foco	*M*	*DP*	Min.	Max.
Foco – Receção*				
4 – 5 anos (*n* = 10)	8.80	1.87	5	11
6 – 9 anos (*n* = 14)	12.21	2.69	8	16
10 – 14 anos (*n* = 11)	14.50	1.65	11	16
15 – 18 anos (*n* = 7)	14.75	1.16	13	16
Foco – Expressão*				
4 – 5 anos (*n* = 10)	4.50	3.65	0	9
6 – 9 anos (*n* = 14)	8.07	5.19	0	16
10 – 14 anos (*n* = 11)	4.20	4.46	0	14
15 – 18 anos (*n* = 7)	13.63	3.42	7	16

Nota. * $p \leq .001$ (*Kruskal-Wallis H).*

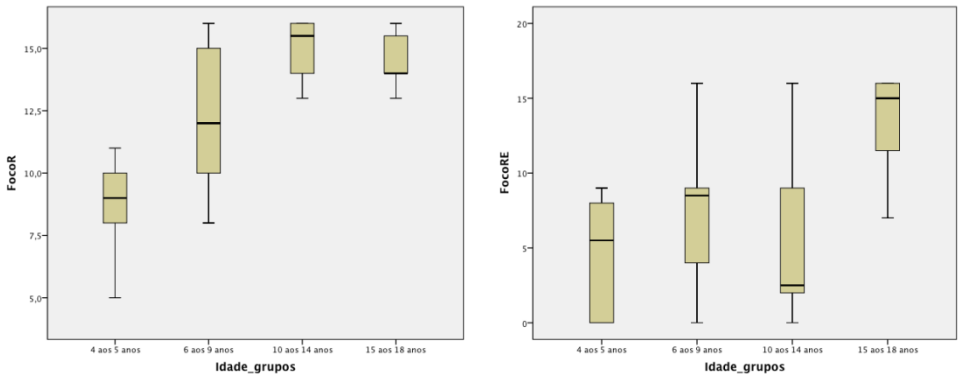


Figura 4
Distribuição dos resultados ns prova Foco: Receção e Expressão (boxplot simples)

Discussão

O contributo principal do presente estudo é o de corroborar a ideia de que a prosódia do Português Europeu continua a desenvolver-se ao longo do percurso escolar e de que a aquisição das competências prosódicas recetivas precede a das produtivas, tal como sugerido por Wells e colaboradores, em 2004, para a língua inglesa. Parecem ocorrer importantes desenvolvimentos nas competências prosódicas mesmo depois dos 5 anos de idade, sendo que ao nível do perfil desenvolvimental, o período entre os 6 e os 9 anos representa uma fase

marcante em termos do domínio e maturação do sistema prosódico. Os resultados obtidos sugerem que as competências prosódicas relacionadas com o afeto (agrado vs. desagrado) são adquiridas em primeiro lugar, seguindo-se as competências de interação e de segmentação. O foco seria a última competência prosódica a ser adquirida no Português Europeu. Ainda relativamente à competência foco, será interessante referir o trabalho de Chen (2011), sobre o desenvolvimento da expressão prosódica do foco no Neerlandês (entre os 2 e os 8 anos de idade), sendo que a autora sugere um perfil de desenvolvimento da expressão prosódica do foco quase idêntica à do adulto apenas aos 7-8 anos. De salientar que estes dados seguem a tendência já observada num estudo preliminar realizado com uma versão anterior do PEPS-C (Filipe, Vicente, Martins & Santos, 2011). Todavia, estes resultados incidem sobre um número reduzido de participantes, estando em curso recolhas de dados com vista a ampliar o número de crianças, jovens e adultos.

Os resultados deste estudo são úteis para educadores, professores, terapeutas, entre outros profissionais, disponibilizando informação acerca da mestria e desenvolvimento das competências prosódicas (interação, segmentação, afeto e foco) entre os 4 e os 18 anos de idade.

Referências

Chen, A. (2011). The developmental path to phonological focus-marking in Dutch. In S. Frota, E. Gorka, & P. Prieto (Eds.), *Prosodic categories: Production, perception and comprehension* (pp. 93-109). Dordrecht: Springer

Christophe, A., Guasti, T., Nespor, M., Dupoux, E., & Ooyen, B. V. (1997). Reflections on phonological bootstrapping: Its role for lexical and syntactic acquisition. *Language and Cognitive Processes, 12*(5/6), 585-612.

Crystal, D. (1979). Prosodic development. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language acquisition* (pp. 33-48). Cambridge: Cambridge University Press.

Cutler, A., & Swinney, D. A. (1987). Prosody and the development of comprehension. *Journal of Child Language*, 14(1),145-167.

Filipe, M. G., Vicente, S. G., & Frota, S. (2011). Assessing prosody in European Portuguese: The Profiling Elements of Prosodic Systems – Communication version (PEPS-C). Manuscript in preparation.

Filipe M. G., Vicente S. G., Martins S. G., & Santos A. I. (2011). Caracterização de competências prosódicas receptivas e expressivas em crianças e adultos. In F.L.Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Eds.*), Proceedings of the VIII National Research Meeting (6th International) in Reading, Children's Literature and Illustration: Research and teaching practice* (pp. 455-469).

Frota, S., Butler J., Correia S., Severino, C., & Vigário M. (2012). Pitch First, Stress Next? Prosodic Effects on Word Learning in an Intonation Language. In A. K. Biller, E. Y. Chung, and A. E. Kimball (Eds.), *Proceedings of the 36th annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 190-201). Somerville: Cascadilla Press.

Kuhl, P., & Rivera-Gaxiola, M. (2008). Neural Substrates of Language Acquisition. *Annual Review of Neuroscience, 31*, 511-534.

Langus, A., Marchetto, E., Bion, R., & Nespor., M. (2012). Can prosody be used to discover hierarchical structure in continuous speech? *Journal of Memory and Language, 66*, 285–306.

Morgan, J. L., & Demuth, K. (1996). Signal to Syntax: an overview. In J. L. Morgan & K. Demuth (Eds.), *Signal to syntax: Bootstrapping from speech to grammar in early acquisition* (pp. 1-22). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Nathan, L., Wells, B., & Donlan, C. (1998). Children's comprehension of unfamiliar regional accents: a preliminary investigation. *Journal of Child Language, 25*, 343-365.

Peppé, S. (1998). Investigating Linguistic Prosodic Ability in Adult Speakers of English (Unpublished doctoral dissertation). University College London, London.

Peppé, S., & McCann, J. (2003). Assessing intonation and prosody in children with atypical language development: the PEPS-C test and the revised version. *Clinical Linguistics & Phonetics, 17*(4/5), 345-354.

Prieto, P., Estrella, A., Thorson, J., & Vanrell, M. M. (2012). Is prosodic development correlated with grammatical development? Evidence from emerging intonation in Catalan and Spanish. *Journal of Child Language, 39*(2), 221-257.

Seidl, A. (2007). Infants' use and weighting of prosodic cues in clause segmentation. *Journal of Memory and Language, 57*, 24-48.

Simões, M. (2000). *Investigações no âmbito da Aferição Nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Vigário, M., Frota S., & Freitas. M. J. (2003). From signal to grammar: Rhythm and the acquisition of syllable structure. In B. Beachley, A. Brown & F. Conlin (Eds.), *Proceedings of the 27th Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 809-821). Sommerville: Cascadilla Press.

Vigário, M., Frota S. & Matos. N. (2011). Early prosodic development: Evidence from intonation and tempo. Poster session presented at *Proceedings of the IASCL 2011* (Congress of the International Association for the Study of Child Language), Montreal, Canadá.

Wells, B., Peppé, S., & Goulandris, A. (2004). Intonation development from five to thirteen. *Journal of Child Language, 31,* 749-778.

As representações sociais da morte: um estudo com educadores de infância

Ana Paula Sena, ISPA – Instituto Universitário, psena28@hotmail.com

Resumo: A natureza da morte, bem como a própria realidade do morrer, remetem para a estruturação da própria vida, modela o significado das nossas vivências assim como das relações sociais. Atualmente o contexto sócio cultural em que a morte é apresentada, exige que, do ponto de vista educativo, este tema seja abordado e enquadrado na escola numa perspetiva multidisciplinar e globalizante de forma a ajudar as crianças a enfrentarem os seus medos face à morte e ao desconhecido. Assim sendo, os profissionais de educação no geral e os educadores de infância em particular têm de estar preparados para tal.

Esta comunicação centra-se nas representações que os educadores de infância têm sobre a temática da morte e pretende fazer uma caraterização dessas mesmas representações. Foram aplicadas Escalas Breves sobre Diversas Perspetivas da Morte, Oliveira e Neto (2004), a todos os educadores do concelho de Almada (220), as quais nos permitiram constatar um quadro bastante abrangente de representações face à morte. Concluiu-se que as dimensões que as escalas permitem avaliar e que mais se evidenciam se apresentam pela seguinte ordem: morte como desconhecido, fim natural, vida além, coragem, fracasso, sofrimento, abandono com culpabilização e por fim a indiferença. Verificamos também a existência de diferenças estatísticas interessantes entre as diferentes dimensões, e a faixa etária.

Palavras-chave: Representações, morte, educação

Introdução

Falar da morte, bem como do morrer, remete para a construção plena do significado da vida. Modela portanto o sentido das nossas vivências assim como das relações sociais. Savater (1999), a propósito da morte, refere de forma recorrente, que a morte lhe entrou pela mente adentro quando tinha dez anos e até hoje assume que a perceção da morte, no seu caso, foi a primeira revelação acerca da vida, que lhe permitiu a primeira experiência intelectual. "(…) a experiência da morte não só deixa qualquer um pensativo, como o torna pensador" (p.31). Esta tomada de consciência da finitude, e da sua iminência independentemente da idade, faz-nos viver mais intensamente a dimensão humana; encetamos projetos, delimitamos metas, vivemos amores, desamores, separações e perdas. Solidarizamo-nos incompatibilizamo-nos, filiamo-nos reformulamo-nos, enfim…. Crescemos. "Crescemos quando a ideia da morte

cresce dentro de nós. Por outro lado, a certeza pessoal da morte humaniza-nos isto é, transforma-nos em verdadeiros humanos, em «mortais» (p.31).

Kubler-Ross, em meados dos anos 60, aborda a temática da morte com a constatação da existência de uma negação social da morte e considera ser esta uma área de estudo com pertinência social. Kovács (1992), em Morte e Desenvolvimento Humano, apresenta um conjunto de estudos de diferentes investigadores, Nagy (1948), Koocher (1974), Speece, Brent (1984) e Torres (1979), que assentam basicamente na perceção ou na forma como as crianças lidam com o conceito de morte, nomeadamente quanto à relação existente entre esta perceção e o estádio de desenvolvimento em que a criança se encontra. Os resultados permitem perceber que existem aspetos importantes a reter: no período pré-operatório as crianças não percebem a morte como definitiva e irreversível e no período operatório a criança já começa a perceber a irreversibilidade da morte mas ainda não entende a causalidade; apenas no período das operações formais a criança reconhece o significado da morte na sua globalidade. Por outro lado, na atualidade autores como Viorst (2002), Holland (2001, 2007) consideram que sempre que ocorre uma morte as crianças precisam de saber o que aconteceu, através de uma linguagem simples e apropriada à idade e de um adulto com uma atitude disponível para ouvir e esclarecer. A este propósito, Viorst (2002), adianta, " Uma perda na infância pode dificultar futuros encontros com a separação e a perda" (p.261). Mallon (2002), considera ainda que: "aprender a aceitar a morte é uma das lições mais importantes que uma criança tem de aprender na vida. A preparação para a morte acontece geralmente muito antes de uma pessoa ter de enfrentar a morte de um ser amado" (p.13). Segundo esta autora o Educador deve recorrer a diversos meios para a criança perceber a morte como parte integrante da vida e poder encará-la como uma adversidade que se pode ultrapassar. Em 2003, Kovács preconiza uma necessidade, no futuro, se efectuar uma

abordagem do tema da morte nas escolas; esta abordagem deverá prever, necessariamente, uma adequada preparação dos educadores de infância. Neste sentido, Kovács publica uma obra de grande relevo: *Educação para a Morte: Desafios na Formação de Profissionais de Saúde e Educação*. A este propósito, Oliveira (2002, p.162) refere: "A aceitação da morte constitui, certamente, um dos maiores sinais de maturidade humana, daí a necessidade de uma educação para a morte, duma *arsmoriend*i, porque a morte, paradoxalmente, pode ensinara a viver". Nesta linha de investigação, entre outros, predominam trabalhos de Feifel (1955, 1977, 1982), que escreveu o clássico The meaning of death (1959), Worden (1996), Kastenbaum (1972), Wass (1984, 2004), Neimeyer (1994, 2007), Agustin (2000, 2008),Barros (2004, 2007) Oliveira (1999, 2007) e Barbosa (2010).

Atualmente, tendo em conta o contexto sócio cultural em que a morte é apresentada à criança, torna-se necessário que, do ponto de vista educativo, este tema seja abordado e enquadrado na escola numa perspetiva multidisciplinar e globalizante, de forma a ajudar as crianças a enfrentarem os seus medos face à morte e ao desconhecido. Consideramos, portanto, que os profissionais de educação, no geral, e os educadores de infância em particular, têm de estar preparados para abordar o tema e promover espaços de escuta e reflexão; desta forma estarão a abrir canais de comunicação entre a criança e a escola, nos quais a afetividade e os aspetos emocionais da vida da criança possam ser contemplados e partilhados, sempre que a situação o exija. Nóvoa (1992), refere que ser educador é possuir a capacidade de mobilizar competências para se adaptar a novas situações e desafios; estes desafios promovem o desenvolvimento profissional de forma autónoma e intencional como um crescendo constante de atualizações e de promoção de novas competências que extravasam o currículo oficial, que, cada vez mais tem de adaptar-se à realidade circunstancial. O educador de infância é, assim, confrontado no seu quotidiano com vivências

pessoais e coletivas que exigem da sua parte uma constante desconstrução e descentração do saber instituído para que possa promover a qualidade da ação pedagógica, mas também pela busca do reconhecimento do seu valor enquanto profissional.

Esta comunicação enquadra-se no âmbito de uma investigação mais vasta, ligada à educação de infância e à formação dos seus agentes educativos; este trabalho pretende clarificar algumas questões relacionadas com a problemática da morte, concretamente uma primeira abordagem às representações que os educadores de infância têm sobre a morte.

Método

Atualmente, e como resultado da própria investigação em contextos educativos, cada vez mais se caminha para uma abordagem de investigação que, em função do problema em estudo, se socorre de múltiplos métodos para uma mesma investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Por seu turno Yin (2006) e (Creswell&Clark, 2007) consideram que a abordagem mista pode e deve ser aplicada em um único estudo, desde que as diferentes técnicas de recolha de dados se adequem ao problema em estudo e concorram para a convergência e clareza dos resultados.

Neste trabalho iremos recorrer a uma metodologia de investigação com uma abordagem quantitativa cujo instrumento de recolha de dados se constitui como um processo sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis; pretende-se assim, caraterizar as representações sociais que os educadores de infância do concelho de Almada têm acerca da morte.

Participantes

A nossa amostra é constituída por 220 educadores de infância com idades compreendidas entre os 20 e 58 anos. Assim sendo, e a fim de existir equilíbrio entre a

amostra, construímos três grupos com três intervalos de idade. A distribuição foi feita da seguinte forma: 20-30 anos; (grupo 1), 31-40 anos; (grupo 2) e mais de 40 anos, (grupo 3).

Instrumentos

Atendendo ao tipo de estudo que pretendíamos realizar optámos pela aplicação das Escalas Breves sobre Diversas Perspectivas da Morte, tendo por base as Death Perspective Scales de Spilka, Shout, Minton e Sizemore (1977).

Oliveira e Neto (2004), procederam ao estudo das características psicométricas, a fim de validarem esta escala para a população portuguesa. A escala é constituída por oito subescalas; morte como sofrimento; morte como vida além; morte como indiferença; morte como desconhecido; morte como abandono e culpabilização, morte como coragem, morte como fracasso e morte como fim natural. Ao nível da consistência interna, verificaram que o coeficiente alfa de Cronbach, apresentou os seguintes valores, respetivamente do primeiro ao oitavo fator: .83, .94, .84. .86, .83, .83, .87, .78. Podemos constatar que são valores elevados considerando que se trata de escalas breves. Quanto às correlações das oito subescalas entre si, assiste-se a correlações significativas, dando a entender que se trata de atitudes parecidas frente à morte mas não idênticas. Verificaram igualmente bastantes correlações entre estas oitos subescalas e outras que avaliam constructos próximos. Esta escala foi considerada um instrumento útil para avaliar um quadro bastante abrangente de representações face à morte.

Procedimento

Como procedimento inicial foi solicitado aos organismos oficiais, Câmara Municipal de Almada, Departamento de Educação, e Centro Regional de Segurança Social e Vale do Tejo, a indicação dos equipamentos para a infância com resposta educativa ao nível do ensino pré-

escolar. Obtivemos informação da existência de 91 equipamentos e de sensivelmente 220 educadoras de infância. Posteriormente, foram contatados os responsáveis pelos equipamentos a fim de serem informados do projeto em curso e para a obtenção de autorização para a recolha de dados.

Os instrumentos de recolha de dados foram aplicados entre janeiro e março de 2012.

Das 220 escalas entregues obtiveram-se 177 respostas.

Apresentação e discussão dos resultados

No estudo aqui apresentado pretendemos mapear as representações da morte em educadores de infância do concelho de Almada de forma a fazer uma caraterização dessas mesmas representações neste grupo profissional. Para o tratamento de dados, a escala de atitudes será tratada estatisticamente com a ajuda do SPSS-Statistical Package for the Social Sciences, versão 19.

Foi realizada uma estatística descritiva simples, a fim de encontrarmos em termos de média a ordem em que as subescalas se apresentam e um teste de comparação de médias de mais de dois grupos (One –Way Anova). Paralelamente foi realizado um estudo correlacional não paramétrico (Pearson) para averiguarmos as correlações existentes entre as subescalas e entre as subescalas e a variável idade dos respondentes. A fim de confirmarmos os dados obtidos e tentar localizar diferenças através de técnicas de comparações múltiplas utilizamos ainda os métodos de Tukey, Scheffé, Bonferroni.

A Primeira análise realizada, consistiu na verificação da consistência interna da nossa amostra através do alfa de Cronbach. Verificou-se que as oito subescalas que constituem a escala de Escalas Breves sobre Diversas Perspetivas da Morte, apresentam os seguintes valores relativamente à sua ordem: .75; .93; .77; .86; .80; .87; .85; .77. Constatamos que os

valores da média e mediana são bastante próximos e os valores de coeficiente de assimetria e curtose estão próximos da unidade em cada uma das sub escalas que constituem as Escalas Breves sobre Diversas Perspetivas da Morte.

Em termos de médias, conforme (Quadro1) as subescalas com valores mais elevados apresentam-se pela seguinte ordem: morte como desconhecido (27,18), morte como fim natural (20,88), morte como vida além (17,37), morte como coragem (16,66). Quanto à morte como fracasso, sofrimento, abandono com culpabilização e indiferença, situam-se todas abaixo dos 15%.

Quadro 1: Estatística descritiva das diferentes perspetivas da morte.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Sofrimento	177	6,00	29,00	13,5	5,43449
Vida além	177	6,00	36,00	17,4	7,95420
Indiferença	177	5,00	28,00	13,2	5,53886
Desconhecido	177	6,00	36,00	27,2	7,25699
Abandono	177	5,00	30,00	13,4	5,94918
Coragem	177	6,00	34,00	16,7	6,92232
Fracasso	177	5,00	30,00	13,7	5,88678
Fim natural	177	6,00	24,00	20,9	3,70082

Realizou-se ainda a análise de correlação r de Pearson, cujos resultados não revelam correlações significativas entre as diferentes perspetivas de morte.

Relativamente à diferença de médias das dimensões da morte em função da idade, os resultados revelam duas diferenças significativas: vida além, (F (2;174) =7.184, *p*=o.01) e fracasso, (F (2;174) =6.898, *p*=o.01). Ou seja, conforme podemos ver na figura2, relativamente à subescala de morte como vida além**,** os sujeitos que compõem o (grupo 3), de mais de 40 anos, apresentam, em termos médios, um valor superior aos sujeitos do (grupo 1),

entre os 20 e 30 anos, apresentando-se em extremos opostos. Relativamente à subescala de morte como fracasso, a tendência destes dois grupos mantém-se. No entanto, é o (grupo 2), entre os 31 e os 40 anos, que, pontuam mais acima.

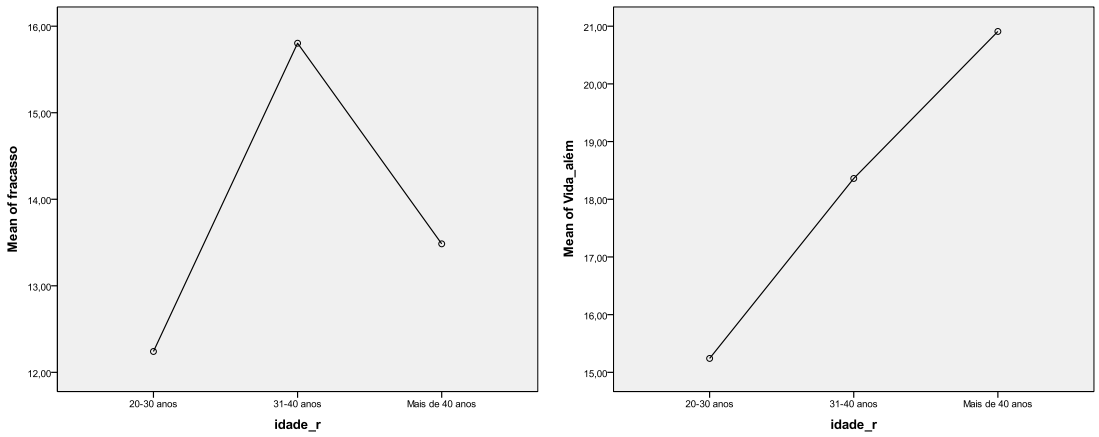


Figura 1: Diferença de médias das dimensões da morte em função da idade.

Quanto à subescala de morte como indiferença e morte como abandono, figura 2, não existe estatisticamente uma diferença significativa. No entanto, é curioso constatar que os sujeitos que compõem o (grupo 3), de mais de 40 anos, apresentam, em termos médios, um valor superior aos sujeitos do (grupo 1), entre os 20 e 30 anos, apresentando-se em extremos opostos. Quanto ao (grupo 2), entre 20 e 30 anos, apresentam uma média superior a todos os outros nesta dimensão da morte.

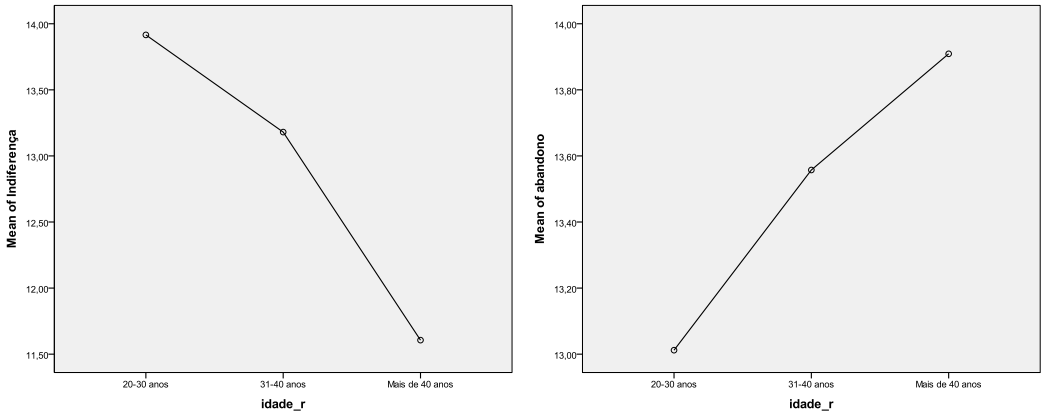


Figura 2: Diferença de médias das dimensões da morte em função da idade.

Curiosamente ao fazermos uma leitura transversal, tendo em conta as diferentes dimensões da escala e as diferentes distribuições de grupo por faixa etária, Quadro 2, é interessante verificar que, independentemente da faixa etária, os três grupos em estudo apresentam valores mais elevados e próximos na subescala de morte como desconhecido, morte como fim natural; o grupo 2 e 3, pontuam mais a subescala de morte como vida além e o grupo 1, pontua mais a subescala de morte como coragem. Complementarmente podemos ainda constatar que o grupo 2 e 3, referentes ao grupo entre os 31 e 40 anos e mais de 40 anos respetivamente, são os que sentem mais intensamente a morte como fracasso e morte como abandono e culpabilização dos que dependem de nós.

Quadro 2: Média das dimensões da morte em função da faixa etária.

	Morte como desconhecido	Morte como fim natural	Morte como vida além	Morte como coragem	Morte como fracasso	Morte como abandono
20-30	27.97	20.81	15,24	17.57	12.24	13.01
31-40	26.32	20.42	18.36	15.65	15.80	13.55
>40	26.78	21.84	20.91	16.21	13.48	13,90

Estes resultados vão ao encontro de estudos com idosos levados a cabo por Feifel (1981), que tentou perceber os níveis de ansiedade relacionados com a morte. Na generalidade, os resultados obtidos demonstram que os idosos experienciam níveis de medo mais baixos que os jovens. No nosso estudo, é interessante verificar que é o grupo de mais de 40 que manifesta esta mesma atitude face à morte: pontuam 21.48% na subescala da morte como fim natural. Salientamos ainda que outros investigadores encontraram resultados idênticos (Kastenbaum&Aisenberg, 1972) e (Oliveira 1998). Por outro lado, Neimeyer (1994) em investigações ligadas à relação entre idade, ansiedade e medo da morte, de forma mais explícita, considerou existir uma diminuição linear entre as duas variáveis. Ainda

relativamente à variável idade, é interessante verificar que as dimensões que apresentam valores mais significativos, em termos médios, são as mesmas para os três grupos (ver Quadro 2), sendo a subescala de morte como desconhecido a mais pontuada. A propósito (Feife&Nagy1981) defendem que o medo da morte, mais ou menos natural ou aprendido, é um medo de que poucos se podem considerar imunes, (Bwolby,1998), considerava que a morte seria a ameaça extrema da vinculação partilhada entre duas pessoas. " (…) Enquanto a maioria dos adultos sabe que pode sobreviver sem a presença mais ou menos constante de uma figura de apego, as crianças não têm essa experiência" (p.304). Por outro lado, (Hennezel, 2006 p.122) refere que "sejam quais forem as nossas crenças, a morte permanece um enigma que nos persegue, uma realidade que desconhecemos (…) É um tema sagrado, um tremendumsacrum, face ao qual não há outra saída para o homem senão abandonar-se com confiança, mesmo não compreendendo".

Quanto à ideia da morte como fracasso e culpabilidade que predomina nos grupos 2 e 3, entre os 31 e 40 anos e mais de 40 anos, podemos considerar que é uma faixa etária em que normalmente se situam as famílias que já se constituíram e que têm filhos ainda ao seu cuidado, portanto dependentes. Por ouro lado, esta ideia pode ainda estar relacionada com a experiência de vida, já acumulada e pela tomada de consciência da impotência do ser humano face a diversas circunstâncias e adversidades da vida, nomeadamente a morte. Ainda assim, é também de salientar que dado que nos encontramos numa sociedade de religião judaico-cristã, os nossos dados parecem também ir ao encontro de alguns estudos feitos por Feifel (1959) e mais recentemente Neimeyer (2007); estes dados demonstram que a morte pode ser sentida como castigo o que implica culpabilização e sofrimento.

Conclusão

Em síntese e tendo em conta o exposto, podemos considerar que, para a população em estudo, a morte é sentida como algo desconhecido e simultaneamente natural, que desperta sentimentos de incerteza e angústia, variando a sua aceitação, conforme o ciclo de vida do sujeito.

Dewey (1997), defende a conceção que a aprendizagem é feita tendo em conta as experiências do sujeito e que estas compreendem aspetos cognitivos, afetivos e sociais. Esta perspetiva, é reflexo de uma reconceptualização do ensino e das novas conceções de aprendizagem que ancoram numa perspetiva mais social, a qual defende que, os diferentes contextos em que o individuo se socializa geram aprendizagens e que estas ocorrem ao longo da vida. Desta forma, abandona-se a dicotomia entre aprendizagem escolar e a aprendizagem feita ao longo da vida e destrona-se a soberania dos conteúdos em detrimento dos contextos. Privilegia-se a noção de complementaridade como um desafio da educação no futuro. Na atualidade, com a integração do processo de Bolonha, parece-nos oportuno repensar a formação do Educador de Infância neste novo contexto e paradigma de aprendizagem, considerando este processo como um bom indicador para uma mudança de mentalidades.

Referências

Ariés, P. (1975). *História da Morte no Ocidente*. Lisboa: Editorial Teorema.

Ariés, P. (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Barros, J. (1998). *Viver a morte - Abordagem antropológica e psicológica*. Coimbra: Almedina.

Barros, J. (1999). Filosofia da Educação e Educação para a Morte. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33 (3), 155-164.

Barros, J. (2000). *Psicologia da Religião*. Coimbra: Almedina.

Barros, J. (2002). Ansiedade face à morte: Uma abordagem diferencial. *Psychologica*, 31, 161-176.

Barros, J. & Neto, F. (2004). Validação de um instrumento sobre diversas perspectivas da morte. *Análise Psicológica*, 2 (XXII), 355-367.

Bowlby, J. (1998). O luto das crianças. *Apego e perda: tristeza e depressão*. S.Paulo: Martins Fontes Editora.

Bowlby, J. (1993). *Formação e rompimento de laços afetivos*. Trad. de A. Cabral. São Paulo: Martins Fontes.

Creswell, J. & Clark, V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Approaches.Lincolin:Sage Publications.

Feifel, H. (Ed.) (1977). *New meanings of death*. New York: McGraw-Hill.

Feifel, H. & Nagy, T. (1981). Another look at fear of death. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49* (2), 278-286.

Feifel, H. (1982). Death in contemporary America. *Death Education, 6*, 69-174.

Hennezel, M. (2006*). Morrer de olhos abertos.* Lisboa: Editorial Notícias.

Herrán, A., Cortina, M. (2008). *La muerte y su didáctica en educación infantil, primaria y secundaria.* Madrid: Universitas.

Jodelet, D. (1989). *Les representations sociales. Un domaine en expansion.* Paris: PUF.

Laureano, M.S. (2011). Testes de hipóteses com o SPSS – *O meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Sílabo

Kastenbaum, R. & Aisenberg, R. (1983). *Psicologia da Morte*. São Paulo: Novos Umbrais.

Kovács, M.J. (1992). *Morte e Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Kovács, M.J. (2002). *Educação para a morte: temas e reflexões*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Kovács, M.J. (2003). *Educação para a Morte: Desafios na Formação de Profissionais de Saúde e Educação.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Kubler- Ross, E. (2005). *Viver até dizer adeus***.** São Paulo: Pensamento.

Mallon, B. (2002). *Ajudar as crianças a ultrapassar as perdas*. Porto: Âmbar

Neimeyer, R.A (2007). *Meaning reconstruction & the experience of loss.*

Washington DC: APA.

Nóvoa, A. (1992). Para uma Análise das Instituições Escolares. In A.Nóvoa (org) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote & IIE.

Oliveira, A. (1999). *O desafio da morte – convite a uma viagem interior*. Lisboa: Editorial Notícias.

Savater, F. (1999). *As perguntas da vida.*Lisboa*:* Editorial Dom Quixote.

Spilka, B.; Stout, L.; Minton, B. & Sizemore, D. (1977). Death and personal faith: A psychometric investigation. *Journal for the Scientific Study of Religion, 16*, 169-178

Torres, W.C. (2002). *A criança diante da morte: desafios*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo

Viorst, J. (2005). *Perdas necessárias***.** São Paulo: Melhoramentos.

Wass, H. (2004). A perspective on the current state of death education: *Death Studies, 28,* 289-308.

ATITUDES DE PAIS E PROFESSORES PERANTE A INCLUSÃO

Nuno Pinto, ISPA-Instituto Universitário, nunoribpinto@gmail.com
José Morgado, ISPA-Instituto Universitário/UIPCDE, Jose.Morgado@ispa.pt

Resumo: A inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), tem vindo a ganhar particular relevância nas escolas. Assim, torna-se fundamental compreender as atitudes dos pais e professores perante a inclusão, sendo este o principal objectivo deste estudo de carácter qualitativo. Para o efeito foram realizadas entrevistas livres constituídas por uma questão aberta, a 64 participantes, dos quais 34 professores e 30 pais, neste último grupo, 15 apresentavam contacto com inclusão e outros 15 não apresentavam contacto com inclusão. Os dados obtidos foram sujeitos a análise e tratamento com base no método de análise de conteúdo de Bardin e ainda a um processo de análise estatística com recurso ao SPSS. Os participantes, no geral, demonstraram atitudes positivas perante a inclusão enumerando vantagens tanto para as crianças com NEE, como para as crianças sem NEE, principalmente ao nível da aceitação social. Mencionaram também que as principais dificuldades se verificam essencialmente em duas áreas: por parte das escolas, mais especificamente ao nível da escassez de recursos humanos; e ainda por parte dos professores, sobretudo no que diz respeito a questões relacionadas com a gestão de sala de aula, referindo ainda a falta de formação dos professores para lidarem com crianças com NEE, como uma das dificuldades mais sentidas.

Palavras-chave: Inclusão; atitudes; pais; professores.

Introdução

A sociedade contemporânea onde vivemos encontra-se em constante mudança sendo que uma das áreas onde esta mudança é mais acentuada é precisamente a educação. O sistema de ensino em Portugal está motivado para fazer da escola uma comunidade educativa, que consiga responder adequadamente às necessidades educativas de cada aluno e onde se estimule a participação de todos os alunos, educadores e pais em busca de uma sintonia entre o ensino regular e a educação especial (Correia, 2008). É cada vez mais importante ter em conta a qualidade de vida quando falamos em educação. A escola, cada vez mais, tem um impacto maior sobre a qualidade de vida dos seus alunos (Tamarit, 2004).

A educação especial e a inclusão, não sendo o mesmo conceito, constituem-se como indissociáveis uma da outra, servindo de alicerce para assegurar os direitos fundamentais dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), e ao mesmo tempo os munir do conhecimento essencial para a sua inserção social e independência (Correia, 2008). Ainscow e Ferreira (2003) defendem que "considerar a educação inclusiva um movimento que luta e

defende principalmente pelos direitos das pessoas com deficiência é reduzi-lo à insignificância social e desvalorizá-lo enquanto recurso de mudanças sociais relevantes uma vez que ter acesso a uma educação efectiva garante o acesso aos bens comuns e à cidadania." (p. 114)

Marchesi (2004) refere que a cultura escolar se constitui como um pilar fundamental para a inclusão. A comunicação entre a escola e comunidade, nomeadamente os pais são os elementos que vão ajudar a elaborar todo o processo educativo. As atitudes parentais podem exercer influência sobre as atitudes dos seus próprios filhos, os pais desempenham um papel muito importante no desenvolvimento das crianças nestas idades e nas concepções que estas apresentam acerca de tudo o que se passa a sua volta. As atitudes positivas demonstradas pelos pais vão influenciar a forma como as crianças irão interagir umas com as outras. A forma como os professores olham para a inclusão e as atitudes que eles demonstram quando se fala de incluir uma criança com NEE na sala de aula do ensino regular, é determinante para o bom funcionamento e implementação de práticas inclusivas.

A pesquisa efectuada demonstrou a existência de estudos direccionados para as atitudes de pais de crianças com NEE perante a inclusão. No entanto verifica-se a escassez de trabalhos de investigação que estudem as atitudes de pais de crianças sem NEE perante a inclusão, especialmente em Portugal, daí a pertinência deste estudo.

Assim, pretendemos conhecer a forma como os pais vêem a inclusão quando aplicada na escola dos seus filhos sem NEE, e também a forma como os professores do 1º ciclo olham para a inclusão, sendo esta a questão de partida para a elaboração deste trabalho. Visamos clarificar o conceito de inclusão, dando a conhecer à comunidade cientifica a forma como esta é vista pelos pais de crianças sem NEE e pelos professores de 1º ciclo.

Os professores e a Inclusão

Alguns dos estudos mais recentes mostram que os professores têm, na sua maioria, atitudes positivas perante a inclusão (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Jerlinder, Danermark & Gill, 2010; Memisevic & Hodzic, 2011; Sugden & Pearson, 2009). Contudo, apesar das atitudes demonstradas serem maioritariamente positivas, os professores também falam em algumas condicionantes que podem ser consideradas como entraves às boas práticas inclusivas por parte dos profissionais. É bem ilustrativo disto mesmo, o facto ter sido enumerado em diversos estudos que a tipologia da NEE evidenciada pelo aluno pode ser limitadora da inclusão (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Avramidis & Norwich, 2002; Čagran & Schmidt, 2011; de Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Rakap & Kaczmarek, 2010; Silveira & Neves, 2006), sendo que, em alguns destes estudos, o tipo de NEE que levantou mais preocupação está relacionada com problemas comportamentais e emocionais.

Para além da condicionante acima descrita, um outro factor que muitos dos professores parecem apontar como dificuldade é o da necessidade da existência de mais e melhores condições, nomeadamente ao nível dos recursos existentes nas escolas para poderem receber todos os alunos com NEE, sejam estes recursos humanos ou materiais. (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Cross, Traub, Pishgahi & Shelton, 2004; Memisevic & Hodzic, 2011; Rakap & Kaczmarek, 2010; Silveira & Neves, 2006). Também a falta de tempo e a necessidade de formação sentida por muitos professores foram apontadas, nalguns destes estudos, como sendo uma das necessidades principais para a inclusão de crianças com NEE. Em vários casos os professores relatam que não têm a formação adequada para poderem providenciar um serviço de melhor qualidade.

Também um dos factores que parece influenciar o tipo de atitudes demonstradas pelos professores em relação à inclusão é a experiencia que cada um já tem a trabalhar com crianças

com NEE. Ao que os estudos puderam apurar, os professores com mais experiencia a trabalhar com estas crianças parecem demonstrar atitudes mais positivas perante a inclusão (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Čagran & Schmidt, 2011; de Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Gyimah, Sugden & Pearson, 2009; Jerlinder, Danermark & Gill, 2010; Rakap & Kaczmarek, 2010).

Apesar destas condicionantes evidenciadas pelos diversos estudos, os professores consideram a inclusão como uma prática benéfica para os alunos com NEE, principalmente ao nível da aceitação social e da socialização (Avramidis & Kalyva, 2007; Cross, Traub, Pishgahi & Shelton, 2004; Rakap & Kaczmarek, 2010).

Os pais e a Inclusão

No que diz respeito aos pais de crianças sem NEE e às suas atitudes perante a inclusão, no levantamento bibliográfico levado a cabo foi verificado que na maioria dos estudos, os pais demonstram ter atitudes positivas perante a inclusão de crianças com NEE nas turmas dos seus filhos (Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Duhaney & Salend, 2000; Kalyva, Georgiadi, & Tsakiris, 2007; Miller, Strain, Boyd, Hunsicker, McKinley & Wu, 1992; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2001; Tafa & Manolitsis, 2003).

Um dos factores que parecem ter algum peso na definição das atitudes demonstradas pelos pais é exactamente o facto de terem ou não contacto com uma realidade inclusiva ou não (Barbosa, Rosini & Pereira, 2007; Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Miller, Strain, Boyd, Hunsicker, McKinley & Wu, 1992; Tafa & Manolitsis, 2003).

Estas atitudes positivas por parte dos pais, podem ser justificadas através dos benefícios que os mesmos enumeram para as crianças, estes são nomeadamente ao nível da integração na sociedade, na aprendizagem e nas competências sociais (Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Cross,

Traub, Pishgahi & Shelton, 2004; Duhaney & Salend, 2000; Grove & Fisher, 1999; Leyser & Kirk, 2004; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2001; Tafa & Manolitsis, 2003).

Apesar desta demonstração de atitudes positivas por parte dos pais de crianças sem NEE relativamente à inclusão, existem também alguns trabalhos que evidenciam as preocupações demonstradas por estes pais relativamente à qualidade do ensino prestada aos seus filhos (Duhaney & Salend, 2000; Leyser & Kirk, 2004; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2001; Tafa & Manolitsis, 2003). Estas preocupações prendem-se de alguma forma com a crença de que os professores não iriam dispor de tempo suficiente para atender às dificuldades de todos os alunos.

Objectivos

A inclusão tem vindo a procurar afirmar-se nas escolas portuguesas. Esta, visa promover a igualdade de direitos entre todos os alunos e também a capacidade de resposta dada pelas escolas às necessidades por eles apresentadas. Contudo apesar de cada vez mais esforços serem desenvolvidos para que este facto se possa verificar, ainda existe muita coisa por fazer no que respeita à formação e informação de toda a comunidade envolvente, nomeadamente professores e pais.

Todo o funcionamento da prática inclusiva é influenciado pela forma como esta é compreendida pelos seus intervenientes. Uma das melhores maneiras de entender a forma como a inclusão é percebida nas nossas escolas é precisamente ouvir estes intervenientes e compreender atitudes face à mesma.

Este estudo propõe-se a compreender quais as atitudes de pais e professores perante a inclusão de crianças com NEE nas salas do ensino regular. Para tal, procurou-se de forma mais específica:

1. Explorar se existem diferenças nas atitudes de pais e professores perante a inclusão;

2. Averiguar se existem diferenças nas atitudes de pais de crianças com contacto com a inclusão e pais de crianças sem contacto com a inclusão;

Método

Participantes

Os participantes presentes neste estudo são pais cujos educandos estejam a frequentar o 1º ciclo do ensino básico. Dos 30 pais que participaram neste trabalho, 15 dos quais os seus educandos têm aulas com crianças com necessidades educativas especiais e os restantes 15, os seus educandos não têm aulas com crianças com necessidades educativas especiais. Entre os 30 pais entrevistados, existem 3 níveis socioculturais diferentes, 10 pais são possuidores de escolaridade ao nível do ensino básico, 10 pais têm escolaridade ao nível do ensino secundário e 10 pais têm escolaridade ao nível do ensino superior.

Participaram também neste estudo 34 professores a leccionar ao 1º ciclo do ensino básico. Para abranger um leque de professores com as mais distintas características, os anos de experiência dos mesmos variam entre os 3 e os 30 anos de docência.

Relativamente ao processo de selecção dos participantes, este foi feito de 2 formas distintas, uma para cada tipo de participantes, pais e professores. Para os pais foi feita uma selecção por conveniência, de acordo com os pré-requisitos iniciais. Os professores foram escolhidos de forma aleatória, mediante contacto prévio com as escolas. No caso especifico foram contactadas 4 escolas diferentes, 3 das quais no concelho de Setúbal e uma no concelho de Lisboa.

Instrumento

O método de colheita de dados escolhido para este estudo foi a entrevista aberta ou não estruturada, através da colocação de uma questão aberta aos participantes, deixando ao critério do participante mencionar quais os temas que ele considere serem mais pertinentes.

Como instrumento de colheita de dados foi aplicada uma entrevista que teve como questão "O que pensa da existência de uma criança com NEE na turma do seu filho? Entenda-se NEE como uma criança que precisa de ajuda para conseguir acompanhar o ritmo das outras crianças." à qual os participantes responderam livremente. Cada entrevista teve uma duração média de 10 minutos.

Após a realização das entrevistas procedeu-se à organização dos conteúdos em temas, categorias e sub-categorias. O quadro de análise das entrevistas não se encontrava previamente definido, tendo os temas, categorias e sub-categorias emergido da análise das entrevistas e de acordo com as respostas dos participantes, mantendo, no entanto sempre presente os objectivos deste estudo. De seguida é apresentado o referido quadro da análise de conteúdo.

Tema	**Categoria**	**Sub-categoria**
Opinião Geral (A)	Favorável (A1)	
	Desfavorável (A2)	
Vantagens (B)	Aluno c/NEE (B1)	Aceitação Social (B1.1)
		Aprendizagens (B1.2)
		Desenvolvimento (B1.3)
		Aprendizagem de competências Sociais (B1.4)
	Aluno s/NEE (B2)	Aceitação Social (B2.1)
		Desenvolvimento (B2.2)
		Aprendizagens (B2.3)
	Professor (B3)	
Desvantagens (C)	Aluno c/NEE (C1)	Aprendizagens (C1.1)
		Desenvolvimento (C1.2)
		Aceitação social (C 1.3)
	Aluno s/NEE (C2)	
Limites (D)	Tipo de NEE (D1)	
	Ano Escolaridade (D2)	
	Idade (D3)	

	Apoio (D4)	
Dificuldades (E)	Professor (E1)	Gestão de tempo (E1.1)
		Gestão de sala (E1.2)
		Formação (E1.3)
		N.º alunos na sala (E1.4)
		Trabalho acrescido (E1.5)
	Logísticas (E2)	Mat. Didácticos (E2.1)
		Instalações (E2.2)
		Rec. Humanos (E2.3)
	Famílias (E3)	
Estratégias Inclusão (F)		
Opinião do ensino (G)		
Colaboração c Pais (H)		

Após a análise de conteúdo, procedeu-se ao tratamento estatístico dos resultados verificados em cada uma das categorias e/ou sub-categorias, pela utilização do programa SPSS 17 (Statistical Package for Social Sciences, versão 17). A comparação dos resultados nos diferentes grupos relativos às categorias e/ou sub-categorias, foi efectuada por meio da utilização dos testes Chi-quadrado e Fisher, testes não paramétricos indicados para variáveis qualitativas, considerando-se estatisticamente significativos os resultados com $p\text{-}value \leq 0{,}05$.

Resultados

No Tema A, "Opinião Geral", relativamente aos 3 grupos implicados no estudo, constatou-se que a "Opinião Geral Favorável" reuniu a maioria das respostas. Foi ainda possível verificar, com o auxílio do teste Fisher, que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos relativamente ao tema "Opinião Geral". Maioritariamente, pais e professores demonstram ter uma opinião geral acerca da inclusão bastante positiva.

Tabela 1: *Resultados obtidos por grupo no Tema B, referente às Vantagens em relação à inclusão de crianças com NEE nas classes regulares.*

Tema: B – Vantagens							
Categoria	Sub Categorias	Grupo1 (n=34)	%	Grupo2 (n=15)	%	Grupo3 (n=15)	%
Aluno c/ NEE – B1	Ac. Social – B1.1	18	52,9%	6	40%	3	20%
	Aprendizagem – B1.2	3	8,8%	3	20%	3	20%
	Desenvolvimento – B1.3	7	20,6%	4	26,7%	5	33,3%
	Ap. Comp. Sociais – B1.4	7	20,6%	2	13,3%	4	26,7%
Aluno s/NEE – B2	Ac. Social – B2.1	21	61,8%	10	66,7%	10	66,7%
	Desenvolvimento – B2.2	1	2,9%	0	0%	0	0%
	Aprendizagem – B2.3	0	0%	2	13,3%	0	0%
Professores – B3		4	11,8%	0	0%	0	0%

Legenda Tabela 1:

- *Grupo 1 – Professores*
- *Grupo 2 – Pais de crianças c/contacto com inclusão*
- *Grupo 3 – Pais de crianças s/contacto com inclusão*

No Tema B, "Vantagens", verificou-se que tanto para o aluno c/NEE como para o aluno s/NEE, a sub-categoria "Aceitação Social" apresenta-se como sendo a mais referenciada pelos professores.

Relativamente aos pais de crianças c/contacto com inclusão, a sub-categoria mais referida foi também a "Aceitação Social" para os aluno com e sem NEE.

No último grupo, a sub-categoria mais vezes referida pelos participantes foi a do "Desenvolvimento" para alunos c/NEE. Já relativamente aos alunos s/NEE é a "Aceitação Social" a única sub-categoria mencionada pelos participantes neste grupo. Através do teste Fisher, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo 1 (professores) e o grupo com o total dos pais relativamente à sub-categoria "Aceitação Social" (fi = 3,439; p = 0,054). Nas restantes comparações entre grupos no que dia respeito às "Vantagens" não existem diferenças estatisticamente significativas entrre grupos.

Neste tema podemos verificar que pais e professores vêem a sub-categoria de "Aceitação Social" como aquela que representa um maior número de vantagens para alunos com e sem NEE.

Tabela 2: *Resultados obtidos por grupo no Tema C, referente às Desvantagens em relação à inclusão de crianças com NEE nas classes regulares.*

Tema: C – Desvantagens							
Categoria	Sub Categorias	Grupo1 (n=34)	%	Grupo2 (n=15)	%	Grupo3 (n=15)	%
Aluno c/ NEE – C1	Aprendizagem – C1.1	3	8,8%	0	%	1	6,7%
	Desenvolvimento – C1.2	1	2,9%	0	%	1	6,7%
	Ac. Social – C1.3	1	2,9%	0	%	1	6,7%
Aluno s/NEE – C2		2	5,9%	1	6,7%	3	20%

Legenda Tabela 2:

- *Grupo 1 – Professores*
- *Grupo 2 – Pais de crianças c/contacto com inclusão*
- *Grupo 3 – Pais de crianças s/contacto com inclusão*

Ao analisar o Tema C, "Desvantagens", por grupos de participantes, verifica-se que, para os professores, a inclusão trás mais desvantagens ao nível da "Aprendizagem" dos alunos c/NEE. Nos pais de crianças c/contacto com inclusão, não se verificaram quaisquer desvantagens para o aluno c/NEE, pelo contrário, verificou-se uma ocorrência no que concerne às desvantagens para o aluno s/NEE. Nos pais de crianças s/contacto com inclusão, verificaram-se mais ocorrências nas desvantagens para o aluno sem NEE com 3 pais que responderam nesse sentido.

Neste tema, podemos verificar baixas ocorrências em termos de desvantagens, tanto professores como pais não identificam grandes desvantagens relativas ao ensino inclusivo.

Tabela 3: *Resultados obtidos por grupo no Tema D, referente aos Limites em relação à inclusão de crianças com NEE nas classes regulares.*

Tema: D – Limites						
Categoria	Grupo1 (n=34)	%	Grupo2 (n=15)	%	Grupo3 (n=15)	%
Tipo de NEE – D1	13	38,2%	5	33,3%	7	46,7%
Ano Escolar. – D2	3	8,8%	2	13,3%	1	6,7%
Idade – D3	0	0%	1	6,7%	1	6,7%
Apoio – D4	1	2,9%	4	26,7%	3	20%

Legenda Tabela 3:

- *Grupo 1 – Professores*
- *Grupo 2 – Pais de crianças c/contacto com inclusão*
- *Grupo 3 – Pais de crianças s/contacto com inclusão*

Ao analisar o Tema D, "Limites", em todos os grupos analisados, a categoria mais referenciada é a que concerne aos limites relacionados com o "Tipo de NEE" em relação à inclusão de crianças com NEE nas salas de aula regulares.

Através do Chi-quadrado observou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (fi = 6,364; p = 0,030). Quando comparados os grupos de professores com o total dos pais, recorrendo ao teste Fisher foi possível verificar que para a categoria "Apoio" foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (fi = 6,06; p = 0,017).

Tabela 4: *Resultados obtidos por grupo no Tema E, referente às Dificuldades em relação à inclusão de crianças com NEE nas classes regulares.*

Tema: E – Dificuldades							
Categoria	Sub Categorias	Grupo1 (n=34)	%	Grupo2 (n=15)	%	Grupo3 (n=15)	%
Professor – E1	Gestão Tempo – E1.1	9	26,5%	2	13,3%	8	53,3%
	Gestão Sala – E1.2	13	38,2%	3	20%	2	13,3%
	Formação – E1.3	13	38,2%	4	26,7%	4	26,7%
	N. Alunos Sala – E1.4	11	32,4%	8	53,3%	1	6,7%
	Trb. Acrescido – E1.5	4	11,8%	1	6,7%	2	13,3%
Logísticas – E2	Mat. Didácticos – E2.1	4	11,8%	2	13,3%	0	0%
	Instalações – E2.2	2	5,9%	4	26,7%	3	20%
	Rec. Humanos – E2.3	21	61,8%	8	53,3%	10	66,7%
Famílias – E3		6	17,7%	0	0%	0	0%

Legenda Tabela 4:

- *Grupo 1 – Professores*
- *Grupo 2 – Pais de crianças c/contacto com inclusão*
- *Grupo 3 – Pais de crianças s/contacto com inclusão*

Nas "Dificuldades", para os professores, na categoria "Professor" as sub-categorias "Gestão de Sala" e "Formação" são as mais referenciadas. Em relação às dificuldades relativas à categoria "Logísticas" é a sub-categoria "Recursos Humanos" a mais referenciada. Nos pais de crianças c/contacto com inclusão, na categoria "Professor", a sub-categoria "Nº Alunos por Sala" aparece como a mais referida. Em relação às dificuldades na categoria "Logísticas" é a sub-categoria "Recursos Humanos" que aparece como a maior dificuldade. Em relação aos pais de crianças s/contacto com inclusão, é a "Gestão de Tempo" que estes referem com a maior dificuldade na categoria"Professor". Relativamente à categoria "Logísticas" é a sub-categoria "Recursos Humanos" a maior dificuldade apontada por este grupo.

Com o Teste Fisher verificaram-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nas sub-categorias "Gestão de Tempo" (fi = 6,108; p(2-sided) = 0,055) e "N.º Alunos na Sala" (fi = 7,643; p = 0,020) entre os 3 grupos. Na comparação entre

professores e um grupo do total dos pais, através do teste Fisher foi possível verificar nas "Famílias", a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (*fi* = 5,842; *p* = 0,026). No que diz respeito à sub-categoria "Gestão de Sala" (*fi* = 3,668; *p* = 0,050) pudemos observar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Para as sub-categorias referentes à categoria "Logísticas" no que diz respeito à sub-categoria "Instalações" (*fi* = 4,016; *p* = 0,049) pudemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Nos 2 grupos de pais, relativamente às sub-categorias "Gestão de Tempo" (*fi* = 5,400; *p* = 0,025) e "N.º Alunos na Sala" (*fi* = 7,778; *p* = 0,007) pudemos observar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Nas restantes categorias e sub-categorias não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre grupos.

Neste tema "Dificuldades" a categoria onde se registaram mais ocorrências foi ao nível do "Professor". No que concerne às sub-categorias, na categoria "Professor" pode-se verificar que as ocorrências foram ao nível da gestão de sala e da formação. No que se refere à categoria "Logísticas" o maior número de ocorrências verifica-se a nível dos recursos humanos, pais e professores mencionam que esta é uma das principais dificuldades que se enfrentam nas escolas para fazer face à inclusão.

Discussão

No que se refere à opinião geral que pais e professores têm acerca da educação inclusiva e do conceito de inclusão, pode-se verificar uma tendência generalizada para uma opinião geral positiva. Estes dados vão de acordo com alguns estudos em que se concluiu que os pais de crianças com NEE demonstraram ter atitudes positivas perante a inclusão (Miller, Strain, Boyd Hunsicker, McKinley & Wu, 1992; Duhaney & Salend, 2000; Tafa & Manolitsis, 2003; Kalyva, Geogiadis & Tsakiris, 2007; de Boer, Pjil & Minnaert, 2010). Relativamente aos

professores, que também demonstraram ver maioritariamente a inclusão com bons olhos, pode-se verificar na literatura alguns estudos onde esse mesmo facto se verifica (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Gyimah, Sgden & Pearson, 2009; Jerlinder, Danermark & Gill, 2010; Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008).

Para os professores a inclusão trás muitas mais-valias ao nível da aceitação social. Isto verifica-se para os alunos com NEE e sem NEE. Ambos os grupos de pais identificam a aceitação social por parte dos alunos sem NEE como o factor onde existe mais vantagens. Marchesi (2004) defende que os colegas dos alunos com NEE desempenham um papel decisivo na integração social destes. As atitudes dos alunos dependem, em grande parte das que observam nos pais e professores, contudo é também necessário dar ênfase ao trabalho que a inclusão desempenha, no sentido de favorecer a comunicação e o conhecimento mútuo.

Em relação à aprendizagem de competências sociais, Kronberg (2003) refere que muitos professores de educação especial sentiam alguma frustração com a incapacidade revelada pelos alunos para generalizarem os conhecimentos adquiridos de forma a poderem aplicá-los na vida real. Pais e professores, têm consciência que as competências sociais do dia-a-dia podem ser aprendidas mais eficazmente na classe regular.

Todos os grupos identificam mais vantagens para a criança com NEE, do que para a criança sem NEE. Onde se verificam mais vantagens para o aluno sem NEE é ao nível da aceitação social. Também Duhaney e Salend (2000), Tafa e Manolitsis (2003), Leyser e Kirk (2004) demonstraram que os pais de crianças sem NEE vêem na inclusão benefícios acerca da aceitação da diferença e menor probabilidade de criação preconceitos relacionados com a diferença. Staub e Pack (1995 citado em Kronberg, 2003), apresentaram estudos em que a inclusão se mostra benéfica para os alunos sem NEE, especialmente a nível académico e social. Verifica-se ainda uma maior consciência em relação aos alunos com NEE tal como crescimento em termos sociais, à medida que os alunos aprendem sobre tolerância e aceitação.

Estes alunos desenvolvem princípios morais e éticos, como relações de amizade calorosas entre alunos com e sem deficiências. O factor aceitação social, tem sido evidenciado na literatura, em Rafferty, Boettcher e Griffin (2001) os pais mencionam que a inclusão promove a aceitação de crianças com deficiência na comunidade através da participação em diversas actividades, preparando-os para o funcionamento no mundo real. Os pais dizem que o contacto ajuda a desenvolver uma maior sensibilidade nas crianças sem deficiência para a diferença.

Relativamente às desvantagens, é de registar o facto de todos os pais encontrarem mais desvantagens para os alunos sem NEE do que para os alunos com NEE. Neste sentido, Duhaney e Salend (2000) mostraram que os pais de crianças sem NEE apresentaram algumas preocupações, parece haver o receio acerca da qualidade da instrução que lhe é providenciada pelos professores. Também digno de registo é o facto de os pais de crianças c/contacto com inclusão apresentarem menos argumentos relativos a desvantagens da inclusão. Estes dados estão em consonância com Miller, Strain, Boyd, Hunsicker, McKinley e Wu (1992) que observou a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre os pais que tinham os filhos em ambiente inclusivo e os que não tinham, mostrando que os pais que tinham os filhos em ambiente inclusivo tinham atitudes mais positivas em relação à educação inclusiva.

O tipo de NEE parece ser o factor que mais questões coloca a todos os participantes neste estudo, sendo que as mais referenciadas foram as deficiências ligadas à paralisia cerebral e deficiência múltipla. Silveira e Neves (2006) constataram que na inclusão de crianças com deficiência múltipla, tanto os pais como os professores concordam que é impossível a inclusão deste tipo de crianças, acreditando que o ensino regular não reúne as condições necessárias para a inclusão dessas crianças. Também Avramidis e Norwich (2002) referem que os professores se mostraram algo renitentes a incluir alunos com NEE com deficiências mais severas.

Relativamente às dificuldades, os 3 grupos mencionam as inerentes ao professor como sendo as que podem ser mais sentidas aquando da implementação da inclusão. Tanto os pais como professores vêem esta característica como a mais influente. As dificuldades logísticas são as segundas mais enumeradas pelos diferentes grupos. Os professores apontam as dificuldades ao nível dos recursos humanos como o factor que mais pode perturbar a prática inclusiva. Estes dados vão ao encontro de Rodrigues (2003) quando apurou que os professores consideram os recursos materiais, humanos e organizacionais como insuficientes e desadequados para a prática inclusiva. A carência de recursos é vista como uma dificuldade na implementação de práticas inclusivas, contudo, os professores têm alguma dificuldade em numerar o que faz falta, centrando o seu discurso na falta de recursos humanos. Os recursos existentes são vistos como insuficientes dando-se mais importância à contratação de psicólogos ou técnicos de educação especial e reabilitação, na esperança de que estes possam "tirar os problemas" dos alunos com NEE da sala de aula. Assim, não se afirma como suficiente a existência de mais recursos em quantidade, é também preciso analisar se estes recursos são disponibilizados à inclusão (Rodrigues, 2003).

Os 3 grupos mencionam as dificuldades relacionadas com a formação, tal como com os recursos humanos. Mesquita & Rodrigues (1994) como citado em Morgado (2003) menciona que na área das NEE existem aspectos relacionados com as necessidades de formação dos professores de ensino regular, que se prendem com: conceitos em educação especial, problemas de desenvolvimento e implicações sócio-educativas, adaptação curricular, metodologias de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar. Para Rodrigues (2003) continua-se a verificar que a formação existente não explora de forma suficiente a área das NEE. Verifica-se a necessidade de uma maior diversificação nos conteúdos da formação dos professores, de forma a envolver matérias como desenvolvimento, identidade e diferença. Desta forma incentiva-se nos professores uma reflexão e uma análise informada dos processos

que conduzem ao sucesso ou que fragilizam os alunos. (Slee, 2001 citado por Morgado, 2003). Também Marchesi (2004) considerou um pressuposto fundamental para a inclusão a necessidade dos professores terem a formação adequada, considerando impossível haver escolas inclusivas se os professores não tiverem a formação e competência para ensinar todos os alunos, melhorando também as atitudes face à diversidade e diferença. Em Jerlinder, Danermark e Gill (2010), professores com formação, competentes, com recursos e apoios vêem-se como capazes de ir ao encontro das exigências da inclusão.

Existem também preocupações no grupo pais de crianças s/contacto com inclusão, relativamente às dificuldades ao nível da gestão de tempo por parte do professor. Duhaney e Salend (2000) mostram que, devido às necessidades evidenciadas pelas crianças com NEE, os pais sentem receio de o professor não dispor de tempo suficiente para atender a todos os alunos, comprometendo desta forma a própria educação dos seus filhos, também neste sentido Memisevic e Hodzic (2011) referem que as principais dificuldades mencionadas pelos professores foram acerca do tamanho das turmas. Entre pais e professores, foram encontradas diferenças entre os 2 grupos em itens relativos à gestão de sala, os professores parecem apontar mais argumentos relativamente a esta categoria. Pelo contrário, os pais dão mais importância às condições das instalações do que os professores. Quanto aos 2 grupos de pais, há 2 pontos relativos às dificuldades dos professores que geram opiniões diferentes, os factores gestão de tempo e número de alunos na sala. Os pais de crianças c/contacto com inclusão dão mais importância ao número de alunos na sala, enquanto os pais de crianças s/contacto com inclusão dão mais importância à gestão de tempo. Morgado (2001) afirma que toda a aprendizagem dos alunos envolve professores, colegas e o ambiente, por isso torna-se importante a gestão do tempo. Há muitas variáveis que podem afectar esta gestão, como o tipo de sala, o grupo de trabalho ou ainda algumas especificidades de natureza metodológica por parte do professor. Morgado (2001) afirma ser possível definir alguns aspetos que

contribuem para uma melhor gestão de tempo. É importante uma reflexão por parte do professor sobre a forma em como tempo dispendido na aula está a ser utilizado, tendo sempre em conta todos os alunos e as diferenças entre eles.

As atitudes demonstradas pelo professor são detectadas por todos os alunos. Uma criação de um ambiente confortável é preponderante para que a escola seja gratificante para todos. Este ambiente consegue-se com recurso a estratégias de sala de aula que envolvam o trabalho em grupos e de cooperação (Nielsen, 1999). Quando o trabalho em sala de aula é feito em cooperação, existe uma maior predisposição dos alunos ditos normais apoiarem os alunos com NEE. O facto de colaborarem uns com os outros representa uma mais-valia no que diz respeito ao crescimento social e emocional (Nielsen, 1999).

Assim, no que diz respeito às estratégias de inclusão, o que se pode verificar neste estudo é que os professores referem muitas vezes possíveis estratégias utilizadas por eles em sala de aula, de como o ensino deveria trabalhar, do trabalho de cooperação que devia existir entre os vários serviços e do papel dos colegas na recepção às crianças com NEE. Em relação à cooperação entre serviços Kronberg (2003) diz que à medida que cada vez mais alunos com NEE são integrados nas classes regulares, existe uma necessidade crescente por parte dos professores de recorrer a estratégias de ensino. Simultaneamente consideram cada vez mais importante conseguir apoio por parte de um leque variado de técnicos, de modo a poderem desempenhar as suas funções da forma mais eficaz. Esta capacidade para trabalhar em colaboração com diferentes técnicos representa um enorme benefício para os professores (Kronberg, 2003).

No que diz respeito à recepção dos pares às crianças com NEE, Gonzaléz (2003) defende que um factor muito importante na inclusão é o envolvimento dos colegas na recepção ao aluno com NEE, estes podem revelar-se como um elemento fundamental para a colaboração com o professor e com os pais tendo como objectivo principal a integração da

criança com NEE na sala regular. Nielsen (1999), refere também que antes da colocação de um aluno com NEE na sala regular, devem ser transmitidas aos colegas todas as informações necessárias sobre a problemática do aluno com NEE. Com a transmissão desta informação, eles irão desmistificar medos e preconceitos, e também ter uma noção mais completa das limitações do aluno com NEE.

O meio familiar e a sua relação com a escola são os 2 dos fatores que exercem mais influência e importância no desenvolvimento e sucesso académico dos alunos (Morgado, 2001). No que diz respeito à colaboração com os pais, apenas se verificaram entradas nas entrevistas dos pais. Ambos os grupos de pais, referem a importância deste aspeto, referem que para uma melhor prática inclusiva é necessário que a escola ou os professores tenham algum tipo de contacto e de esclarecimento com as famílias dos alunos.

De acordo com Nielsen (1999) antes da colocação de uma criança com NEE numa classe regular, cabe ao professor convocar reuniões com os pais de todos os alunos dessa turma e convidá-los a conhecer todo o funcionamento da mesma. O autor menciona ainda que as necessidades básicas de um aluno com NEE são exactamente as mesmas que as de um aluno regular. Torna-se necessário mostrar que existem muitas semelhanças entre todos de forma a promover a igualdade entre todos os alunos. O autor também afirma que para o aluno com NEE ter um crescimento emocional e social, é necessário que tenha o apoio e aceitação dos seus pares, professores e pais (Nielsen, 1999).

Referências

Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva – algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. (pp. 104-116). Porto: Porto Editora.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. doi: 10.1080/713663717.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056.

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. doi: 10.1080/08856250701649989.

Barbosa, A. J. G., Rosini, D. C., & Pereira A. A. (2007). Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista brasileira educação especial*, 13(3), 447-458.

Bardin L. (2009). *Análise de conteúdo*. 5ª ed. Lisboa: Edições 70.

Čagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195. doi: 10.1080/03055698.2010.506319.

Cheng, Y. L. (s/d). Perceptions of Inclusion by Kindergarten Teachers and Parents in Taiwan. XV Nacional Pingtung Teachers College. pp. 259-292. República de 90 anos, Pingtung, Taiwan.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores* (2ª ed). Porto: Porto Editora.

Cross, A. F., Traub, E. K, Pishgahi, L. H., & Shelton, G. (2004). Elements of Successful Inclusion for Children with Significant Disabilities. *TECSE*, 24(3), 169-183.

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. doi: 10.1080/08856251003658694.

de Boer, A. Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1–23. doi: 10.1080/13603110903030089.

Duhaney, L. M. G., & Salend, S. J. (2000). Parental Perceptions of Inclusive Educational Placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128. doi: 10.1177/074193250002100209.

Fisher, D., & Grove, K. A. (1999). Entrepreneurs of Meaning Parents and the Process of Inclusive Education. *Remedial and special education*, 20(4), 208-215.

Gonzaléz, M. (2003). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. M. Correia (Org.). *Educação Especial e Inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo.* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.

Gyimah, E. K., Sugden, D. & Pearson, S. (2009). Inclusion of children with special educational needs in mainstream schools in Ghana: influence of teachers' and children's characteristics. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 787-804. doi: 10.1080/13603110802110313.

Jerlinder, K., Danermark, B., & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion - the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 45-57. doi: 10.1080/08856250903450830.

Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 295-305. doi: 10.1080/08856250701430869.

Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421. doi: 10.1080/08856250802387422.

Kronberg, R. M. (2003). A inclusão em escola e classes regulares – a educação especial nos estados unidos: do passado ao presente. In L. M. Correia (Org.) *Educação Especial e*

Inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora.

Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: an examination of parents views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.

Marchesi, A. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios, & Cols. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (Vol. 3, Cap. 1, pp. 17-20). Porto Alegre: Artmed.

Marchesi, A. (2004). A prática das escolas inclusivas. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios, & Cols. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (Vol. 3, Cap. 2, pp. 37-46). Porto Alegre: Artmed.

Memisevic, H. & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 1–12. doi: 10.1080/13603110903184001.

Miller, L. J., Strain, P. S., Boyd, K., Hunsicker, S., McKinley, J., & Wu, A. (1992). Parental Attitudes Toward Integration. *TECSE*, 12(2), 230-246.

Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica* (2ª ed). Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L.M. Correia (Org.) *Educação especial e inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo.* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.

Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores.* Porto: Porto Editora.

Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin K. W. (2001). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers With and without Disabilities: Parents' Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286.

Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. doi: 10.1080/08856250903450848.

Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas e as más noticias. In D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão – da educação à sociedade.* (pp. 89-102). Porto: Porto Editora.

Silveira, F. F., & Neves, M. M. B. J. (2006). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa,* 22(1), 079-088.

Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special needs education,* 18(2), 155-171. doi: 10.1080/0885625032000078952.

Tamarit, J. (2004). O aluno com necessidades de apoio generalizado. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios, & Cols. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (Vol. 3, Cap. 13, p. 269). Porto Alegre: Artmed.

AUTOCONCEITO E AUTOCONCEITO ARTÍSTICO EM ALUNOS DO 1º E 2º ANOS DO ENSINO BÁSICO ABRANGIDOS POR UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PELA ARTE. UM ESTUDO COMPARATIVO.

Margarida Rodrigues, ISPA-Instituto Universitário, herbert_read@hotmail.com
Lourdes Mata, ISPA-Instituto Universitário / UIPCDE, lmata@ispa.pt

Resumo: O objetivo do presente estudo foi avaliar a forma como o autoconceito e autoconceito artístico em crianças em idade escolar são influenciados por atividades artísticas circunscritas por um projeto de Educação pela Arte. Participaram neste estudo 80 crianças do 1º ciclo do ensino básico, das quais 43 frequentam as atividades do programa de Educação pela Arte, e 37 não frequentavam as mesmas. Os resultados obtidos evidenciaram a existência de diferenças nos níveis de autoconceito artístico e autoconceito entre os alunos que frequentam as atividades do programa de Educação pela Arte, alunos que possuem atividade extracurriculares artísticas fora da escola e alunos que não possuem quaisquer atividades extracurriculares.

Palavras-chave: educação pela arte, autoconceito artístico, autoconceito

Introdução

Desde o início da humanidade que a arte tem sido uma prática comum, através da qual comunicamos os nossos sentimentos, cultura, crenças e pensamentos. Definida por muitos como uma linguagem universal, experiência estética inestimável à experiência humana, já a pedagogia da criatividade é frequentemente perspectivada como algo de secundário na formação do indivíduo, paradoxo ainda mais vincado, quando nos referimos ao conceito de Educação pela Arte, que se destaca do ensino artístico como um modo pedagógico de aprendizagem artística sem objectivos profissionalizantes e puramente recreativos (Read, 1943; Santos, 1977). Mencionado pela primeira vez durante a Antiguidade, por Platão sobre a educação consistir na arte de orientar o desejo de aprender através do olhar (Read, 1943), é apenas com a obra de Read (1943), que o conceito é abertamente defendido como uma forma possível de aprendizagem. Poeta anarquista, crítico de arte e de literatura, responsável pelo desenvolvimento do conceito de educação pela arte, Read (1943) percepcionava-a acima de

tudo como um instrumento de educação para a paz e tolerância do próximo. Para o autor, o principal objectivo da educação era o de encorajar o desenvolvimento daquilo que distingue o ser humano como único, e a integração de forma orgânica dessa mesma unicidade no meio social no qual se encontra o indivíduo, perspectiva também partilhada pela Associação Portuguesa de Educação pela Arte. Criada em 1965, tendo como figura maior o professor e pedopsiquiatra Arquimedes dos Santos (1977), a arte é de acordo com o mesmo o caminho a seguir numa pedagogia livre, defendendo que o propósito da existência da Educação pela Arte não é o êxito artístico nem o dom artístico, nem sequer "algum tipo de virtuosidade" como requisito obrigatório à criança, mas sim a educação para a criatividade. Desta forma destaca-se a noção de que nunca se deve impor à mesma qualquer tipo de actividade artística, mas sim cativá-la para uma forma de arte no qual esta se sinta confortável em expressar-se. O monitor/professor deve dar assim apenas conselhos técnicos, abstendo-se de qualquer tipo de "crítica" de cariz pessoal ou artístico (Santos, 1977). Talvez seja então pelo cepticismo apresentado relativamente a estes procedimentos de ensino, que se encontra ainda uma grande ausência de investigação no âmbito da Educação pela Arte. Cukierkorn (2008) assegura que a principal razão para uma ausência na literatura de qualidade referente a estudos que abordem os efeitos da educação artística prende-se à insistência de abordar a temática de forma inadequada ao escolher para amostra indivíduos cognitivamente dotados na expressão artística. Tendo em conta a perspectiva pedagógica, este pressuposto de investigação não só vai contra aos princípios democratizadores de auto-expressão da Educação através da Arte, bem como ao nível da investigação do ensino artístico regular não privilegia qualquer tipo de investigação, ao generalizar resultados de amostras de indivíduos excepcionais (Cukierkorn, 2008). Santos (1977) referindo-se ao caso nacional, exprime a sua preocupação face à ausência de uma metodologia concreta que alie de forma unânime teoria e prática no ensino da Educação pela Arte e na formação de professores. A sua reflexão aborda também a sua

inquietação face à opinião pública sobre a Educação pela Arte, especificamente no caso da investigação nesse âmbito, que segundo o mesmo deriva frequentemente na falta de rigor científico e, por isso no descrédito da actividade, vista pela maioria como uma forma forçada de "panaceia-para-males-individuais-ou-sociais" (Santos, 1977, p. 8).

Apesar da escassez de literatura, existem alguns estudos que mencionam a influência da aprendizagem da arte nas suas mais variadas vertentes no autoconceito do indivíduo. No âmbito da dança, Fegley (2010), assegura que as actividades criativas em crianças pequenas consistem numa poderosa fonte para aumentar o seu autoconceito e motivação académica, tendo sido observado por outros investigadores tais como Trujillo (1981, citado por Fegley, 2010) e Puretz (1973, citado por Fegley, 2010) os mesmos resultados em contexto idêntico. Quanto à música até à data, não houve um conjunto significativo de pesquisas desenvolvidas sobre abordagens musicais específicas do currículo e dos seus efeitos sobre o autoconceito do indivíduo (Reynolds, 1992). Apesar disso, nesta área destacam-se os estudos de Pogonowksi (1985, citado por Reynolds ,1992) que demonstram que um currículo escolar orientado para a música revela valores positivos na atitude do aluno face às aulas de música e do currículo normal também. Segundo Pogonowski (1985) é possível que os alunos que possuam este tipo de currículo sejam positivamente afectados no seu autoconceito artístico e geral. Nesta linha de pensamento Raynor (1983, citado por Reynolds 1992) descobriu que os alunos que possuem actividades extracurriculares ligadas à aprendizagem da música possuem níveis mais positivos de autoconceito e Olivia (1994, citado por Deniz, 2010) determinou que os níveis de autoconceito aumentam com a formação musical.

Tendo em conta estes dados e perspectivando a Educação pela Arte como uma experiência educativa importante, é também sabido, que um autoconceito positivo aparece associado a metas desejáveis do desenvolvimento do indivíduo; a melhores resultados académicos (Harter & Pike, 1984), autopercepção física mais positiva e a uma integração

social mais eficaz (Nelson, Rubin & Fox, 2005; Harter & Pike, 1984, Cole, 1991, citado por Emídio et. al., 2008) De acordo com Harter (1996), estas representações permitem orientar o comportamento na medida de fornecerem ao indivíduo um conjunto de expectativas relativamente ao seu desempenho em várias áreas da sua existência, possibilitando ao mesmo tempo delimitar os objectivos que o mesmo se propõe a atingir, facto que assume grande importância durante a infância e adolescência. Privilegiando esta informação, é sabido que o autoconceito artístico consiste na percepção que o sujeito elabora sobre si mesmo, a partir das vivências e experiências do ambiente em que se encontra inserido (Shavelson et al., 1976), mas ao nível das suas capacidades artísticas. Embora a literatura neste âmbito não demonstre uma resposta consensual relativamente à importância de investigação sobre auto conceito artístico, a percepção de como os alunos se vêm artisticamente tem sido reconhecida como um factor de importante contribuição para bons resultados no âmbito educacional (Marsh & Roche, 1996; Marsh, 1993; Vispoel, 1993). Desde a proposta de Shavelson et al. (1976) do autoconceito como um modelo multidimensional e hierárquico que surgiram outras pesquisas tendo-se destacado a de Vispoel (1995), que partindo de um estudo de Marsh (1990, citado por Vispoel, 1995) teve como objectivo primordial a sensibilização para o estudo de um número mais vasto de áreas do autoconceito académico. Desta forma, Vispoel (1995) deu um passo em frente na pesquisa do domínio artístico do autoconceito ao tentar integrar a existência de uma hierarquia curricular no constructo do auto conceito artístico, sendo essas a dança a música, as artes plásticas e as artes dramáticas. Na mesma linha de pensamento, Marsh e Roche (1996) com o objectivo de alargar a investigação de Vispoel (1995) pretenderam com o seu estudo comparar os resultados obtidos no autoconceito e autoconceito artístico em alunos do ensino artístico com alunos do ensino regular. Através de uma análise comparativa foi concluído que os alunos do ensino artístico apresentam um autoconceito mais elevado nas áreas artísticas do que os do ensino regular, apresentando estes últimos por sua

vez valores mais altos nos subdomínios de especialização em comparação com os restantes (Marsh & Roche, 1996).

Neste contexto insere-se o trabalho de Pipa (2010), cujo estudo sobre o autoconceito artístico e o ensino artístico, com uma amostra composta por alunos tanto do ensino especializado artístico como do regular, demonstrou que os primeiros apresentaram níveis de autoconceito artísticos superiores nas suas áreas de especialização, como preconizado pelo estudo de Marsh e Roche (1996). No mesmo estudo foi averiguado também a presença, embora apresentando resultados modestos, de uma relação positiva entre as dimensões de especialização do autoconceito artístico dos alunos do ensino artístico e o autoconceito académico (Pipa, 2010), resultado que vai de encontro à concepção teórica de que as disciplinas percebidas como centrais e por isso mais importantes para os alunos, estão positivamente correlacionadas com o autoconceito académico (Marsh, 1993, Marsh & Roche, 1996).

Assim, apesar dos avanços levados a cabo por Vispoel (1993, 1995) no estudo da dimensão específica do autoconceito artístico bem como os de Marsh & Roche, 1996 na avaliação da interacção entre o autoconceito artístico e o autoconceito, pesquisas recentes (Deniz, 2010; Pipa, 2010) demonstram ser necessário continuar com estudos não só no âmbito do ensino artístico e com adolescentes, mas também na avaliação de programas artístico e actividades extracurriculares artísticas, nas quais se inscreve o programa de Educação pela Arte, de modo a perceber de que forma estas influenciam o autoconceito e o autoconceito artístico da criança. Desta forma, resta mencionar que a problemática deste estudo centrou-se na análise do autoconceito artístico e auto conceito entre alunos do 1º e 2º ano de escolaridade que possuem actividades extra-curriculares de Educação pela Arte e os alunos que não possuem.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 80 sujeitos do 1º e do 2º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, sendo 51% dos participantes são do género masculino e 48% feminino. Os dados foram recolhidos numa escola do ensino básico EB1/JI Brandoa que possui um programa de Educação pela Arte em modalidade extracurricular, programa esse que se encontrava em curso desde o ano lectivo de 2007/ 2008 em 30 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho da Amadora. Neste contexto, foi observado que 80 alunos da amostra 43 participavam nas actividades de Educação pela Arte que incluem as modalidades de Dança, Teatro, Expressão Plástica e Música (53,75 %), enquanto os restantes 37 (46, 25 %) não as frequentavam.

Instrumentos

Autoconceito

Com o objectivo de avaliar o auto conceito dos alunos do 1º e 2º ano de escolaridade foram usadas as *Escalas Pictóricas de Percepção de Competência e Aceitação Social* para crianças em idade pré-escolar e para crianças a frequentar os 1.º e 2.º anos de escolaridade, de Harter (1984, adaptadas para a população portuguesa por Mata, Monteiro & Peixoto, 2008). O presente instrumento é constituído por quatro sub-escalas: a) Competência Cognitiva, b) Competência Física, c) Aceitação entre Pares e d) Aceitação Materna, que podem ser organizadas em duas dimensões: competências percebidas e aceitação social. Quer na versão original como na adaptada cada item é apresentado à criança, individualmente, sob a forma de uma imagem de uma criança (de acordo com o género do sujeito) a realizar uma actividade. Em cada um dos itens, é lida à criança uma afirmação sobre cada uma das crianças na figura (Ex.:"Esta criança é boa a fazer *puzzles* e esta não é muito boa."), sendo pedido para escolher

a figura com a criança que é mais parecida consigo. A cada resposta corresponde uma pontuação de 1 a 4, sendo 1 uma escolha de pouca competência e 4 para uma escolha de muita competência.

Autoconceito Artístico

A escala de Autoconceito artístico para crianças em idade escolar pretende aceder ao autoconceito das crianças em quatro domínios artísticos: dança, expressão dramática, música e expressão plástica. A escala original de Vispoel (1993) apresenta 4 factores, agrupando cada um 10 itens relacionados com a habilidade, desempenho e potencial de carreira ao nível dos diferentes domínios. Tendo em conta da não existência de uma escala de autoconceito artístico para crianças em idade escolar, foi elaborada uma escala tendo como referência a tradução da escala de Vispoel (1993) por Peixoto e Pipa (2010). Os itens da escala foram construídos de raiz tendo em conta os 4 domínios da escala e respectiva revisão de literatura, relativamente aos interesses típicos das crianças da faixa etária em estudo, bem como a sua capacidade de execução e compreensão de actividades artísticas. Já a estrutura da escala e metodologia adoptada para inquirir as crianças com a ajuda de dois peluches iguais mas em posições diferentes, baseia-se no método de recolha de dados adoptado por Mata (2011). A eficácia do mesmo explica-se pela capacidade que o mesmo possui de afastar qualquer factor de desejabilidade social.

Os domínios do instrumento são apresentados pela seguinte ordem: Dança, Teatro, Artes Visuais e Música, repetindo-se este padrão ao longo da escala. Em cada um dos itens, é lida à criança uma afirmação sobre cada um dos peluches apresentados (um na posição direita e outro numa posição invertida) (Ex.:"Este boneco acha que é talentoso a aprender música mas este boneco não acha que é talentoso a aprender música"), sendo pedido para escolher o peluche com o qual a criança acha que corresponde a uma situação mais parecida com a sua.

De seguida é perguntado à criança se acha que é boa ou muito boa (pontuação 3 e 4 correspondentemente) na actividade sobre a qual é questionada ou se é má ou muito má na mesma (pontuação 2 e 1 correspondentemente). Desta forma, a cada resposta corresponde uma pontuação de 1 a 4, sendo 1 uma escolha de pouca competência e 4 para uma escolha de muita competência.

Com o objectivo de validar a escala de autoconceito artístico e analisar a estrutura da mesma, bem como a consistência dos seus itens procedeu-se a uma análise factorial exploratória, com rotação Varimax, dos 40 itens que reenviam para 4 domínios distintos de actividade artística: dança, expressão dramática, expressão plástica e música. A solução factorial resultante, coincidiu com a inicialmente concebida, resultando nos quatro factores teóricos que no seu conjunto explicavam 95,7% da variância.

Depois de efectuada a análise factorial e de forma a verificar a coerência dos itens dentro de cada uma das subescalas procedeu-se à análise da sua fidelidade através do cálculo da consistência interna para cada uma das dimensões, medida através do *alfa de Cronbach*. (Tabela 1). De acordo com a análise de consistência interna efectuada na escala criada é possível verificar-se que os resultados remetem para uma boa fiabilidade do instrumento pois todos os valores são bastante elevados.

Tabela 1

Consistência interna da Escala de Autoconceito Artístico para crianças em idade escolar

Dimensões da Escala	**Alpha de Cronbach**
Dança	α = .995
Teatro	α = .997
Expressão Plástica	α = .988
Música	α = .996

Procedimento

Participaram no estudo as crianças para quais foi concedida autorização por parte dos encarregados de educação. Os dados foram recolhidos em sessões individuais, numa sala isolada (ora a Biblioteca da escola ou o gabinete das psicólogas da mesma). A recolha de dados ocorreu de forma intensiva entre os meses de Maio e Junho de 2011, tendo a testagem dos itens para a escala de autoconceito artístico ocorrido em Abril. A aplicação das escalas procedeu-se de forma individual, demorando normalmente 40 a 50 minutos com cada criança, sendo efetuado um intervalo antes da aplicação da segunda.

Resultados

Autoconceito Artístico e Participação no Programa de Educação pela Arte

Os perfis de autoconceito artístico, para os grupos com e sem participação no programa de educação pela Arte, encontram-se apresentados no gráfico da Figura 1. A sua análise permite-nos verificar que, à excepção do domínio da Expressão Plástica, onde os dois grupos têm valores semelhantes, o grupo da Educação pela Arte revelou autopercepções mais positivas do que o grupo que não participou.

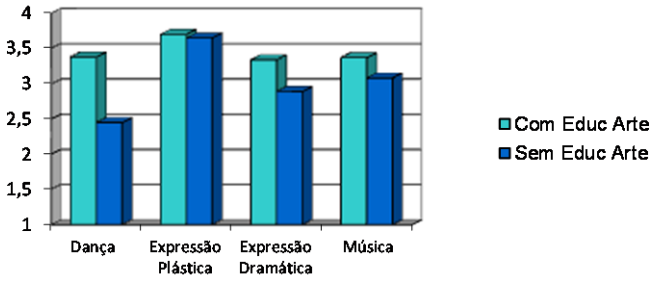


Figura 1. Médias para as dimensões do autoconceito artístico em função da participação ou não no programa de Educação pela Arte.

Para analisar eventuais diferenças no autoconceito artístico dos dois grupos, realizou-se uma análise ANOVA, utilizando como variáveis critério o autoconceito na música, expressão dramática, expressão plástica e música, e como variável preditora a participação ou não no programa de Educação pela Arte. Esta análise mostrou diferenças significativas nos domínios da Dança [F (1,78)=27.451, p=0,001] e da Expressão Dramática [F (1,78)=6.068, p =0,016].

Perante a não existência de diferenças significativas nos domínios da Expressão Visual e da Música, foi nosso interesse averiguar de forma mais pormenorizada o grupo dos alunos que não frequentaram o programa de Educação pela Arte e compará-lo de novo com o grupo que frequentava o programa. Sabendo que dos 37 alunos que não frequentaram o programa de Educação pela Arte, 24 possuíam actividades fora da escola num Centro Paroquial, cujos domínios artísticos trabalhados eram a música e a expressão plástica, foi elaborada uma ANOVA, contemplando como variáveis critério o autoconceito artístico nos diferentes domínios artísticos e como variáveis preditoras três grupos de gestão extracurricular artística: os que participavam no programa de Educação pela Arte, os que não participavam mas que frequentavam actividades artísticas fora da escola (Centro Paroquial), e os que não frequentavam quaisquer actividades artísticas. Desta vez, foram observadas diferenças significativas nos domínios da dança [F=2,77]=13,555, p<0,001], na música [F=2,77]=18,632, p<0,001] e na expressão dramática [F=2,77]=3,236, p=0,45]. No domínio da dança foram encontradas diferenças significativas através do teste de *Tukey* entre o grupo sem quaisquer actividades e o grupo com o programa de Educação pela arte (p=0,001), bem como entre o grupo do programa da Educação pela arte com o grupo que possui actividades artísticas fora da escola (p<0,001). No domínio da Música também foram encontradas diferenças significativas no grupo sem actividades e o grupo com o programa de Educação pela Arte (p<0,001), e entre o grupo sem actividades e o dos alunos que possuem actividades fora da escola (p<0,001). Na Expressão Dramática só se verificou uma tendência para que o

grupo com Educação pela Arte tivesse melhor autopercepção que o grupo dos alunos sem qualquer actividade (p=0.07).

Autoconceito e Participação no Programa de educação Pela Arte

Os perfis de autoconceito dos grupos encontram-se apresentados no gráfico da Figura 1. De um modo geral podemos constatar que os valores de autoconceito são elevados para ambos os grupos embora os alunos participantes no programa apresentem valores um pouco mais elevados em todas as dimensões.

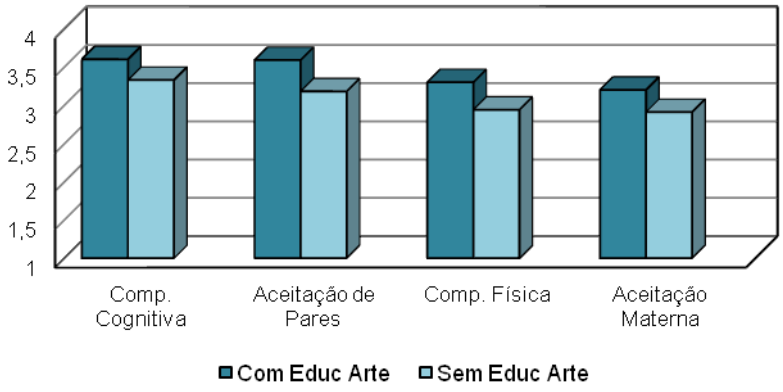


Figura 2. Níveis de autoconceito no grupo que frequentava o programa de Educação pela Arte e no que não frequentava.

Estas diferenças mostraram-se, com a análise univariada, significativas para os domínios Competência Cognitiva [F= (1,78)=9.887, p= 0,002], Aceitação de Pares [F= (1,78)=15.061, p< 0,001] e Competência Física [F= (1,78)=7.711, p= 0,007].

Tal como referimos anteriormente alguns dos participantes que integraram este estudo, embora não estando no projecto de Educação pela Arte, estavam envolvidos em actividades artísticas noutro contexto (Centro Paroquial). Deste modo o grupo dos não participantes no projecto foi dividido em dois (com e sem actividades artísticas). Analisámos o autoconceito tendo em consideração estes três grupos e constatámos haver diferenças significativa nos domínios da Competência Cognitiva [F(2,77)=6,386, p=0,003], na Aceitação de Pares [F

(2,77)=12,715, p<0,001]e na Competência Física [F (2,77)=4,222, p=0,018]. Através do teste de *Tukey* pudemos constatar que o grupo com Educação pela Arte se diferenciava do grupo sem actividades nestes três domínios (Competência Cognitiva p=0,003, Aceitação de Pares p<0,001, Competência Física p<0,001). Na Aceitação de Pares foram também encontradas diferenças significativas entre o grupo dos que não possuíam quaisquer actividades e os que possuem actividades fora da escola (p=0,011).

Discussão

Neste estudo foi determinado como objectivo central, compreender de que forma o autoconceito e o autoconceito artístico são influenciados pela frequência de alunos do ensino básico num programa de Educação pela Arte. Neste contexto, foram elaboradas análise comparativas, relativamente à frequência ou não de alunos no programa. Os dados analisados forneceram fundamento ao pressuposto que a frequência dos alunos de um programa de Educação pela Arte em regime extracurricular apareceu associada não só a melhores autopercepções no auto conceito artístico, como também em diferentes domínios do autoconceito geral. No mesmo estudo as análises efectuadas posteriormente aquando a divisão da amostra em três grupos distintos (com programa, com actividades fora da escola e sem actividades) demonstraram dados conclusivos de que independentemente do tipo de actividade artística dentro ou fora do contexto escolar contribui positivamente para o auto conceito artístico da criança. Os resultados obtidos não só vão de encontro aos observados por Pipa (2010), estudo em que os alunos do ensino artístico apresentavam valores mais altos de autoconceito artístico dos que os do ensino regular, como confirmam a ideia de multidimensionalidade do constructo, de acordo com o modelo de Shavelson et al. (1976), e confirmam os resultados do estudo de Marsh e Roche (1996). Para além dos factores referidos poderão ser incluídos os mesmos resultados como demonstrativos do potencial da arte no

desenvolvimento da criança como mencionados pela revisão de literatura sobre Educação pela Arte (Read, 1943; Santos, 1977; Sousa, 2003).

Assim, podemos afirmar que dada a existência de poucos estudos sobre o auto conceito artístico bem como sobre o auto conceito e a Educação pela Arte em contexto nacional, esta investigação lança o mote para estudos futuros não só com o objectivo de promover a auto percepção positiva do sujeito através da arte, mas também com o objectivo de sensibilizar o sistema educativo para a importância da arte no desenvolvimento do sujeito. Por conseguinte acreditamos que o presente estudo não só fornece informação importante e credível sobre o auto conceito artístico e o auto conceito dos alunos como sobre a importância de um ensino das artes descomprometido e potenciador de desenvolvimento de uma autopercepção positiva nos alunos.

Referências

Cukierkorn, J. (2008). Talented young artists: Understanding their abilities and needs. *Gifted Child Today, 31* , 24-33.

Deniz, J. (2010). Comparing the self concept of the students in music highschool and general highschools. *Journal of Instructional Psychology*, *37* , 112- 116.

Emídio, R., Santos, A., Maia, J. et al. (2008) Auto conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica, 26* , 491-499.

Faria, L. (2003). A importância do Auto-conceito em contexto escolar. In C. M. Lopes Pires, P. J. Costa, S. Brites & S. Ferreira (Orgs.), *Psicologia, sociedade & bem-estar* (pp. 87 – 98). Leiria: Editorial Diferença.

Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes, *Análise Psicológica, 23*, 361-371.

Fegley, L. (2010). *The Impact of Dance on Student Learning within the Classroom and across the curriculum*. Master Degree Thesis. Evergreen State College.

Harter, S. (1993).Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescence. In R.Baumeister (Ed.) *Self-esteem: The puzzle of low self regard*. New York: Plenum Publishing Corporation.

Harter, S. (1996) Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B.Bracken (Ed.) *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations.* New York: John Wiley & Sons.

Harter, S. & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance forYoung Children. *Child Development, 55*, 1969-1982.

Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2008). Escala de autoconceito para crianças em idade pré-escolar e 1.º/2.º ano de escolaridade de Harter & Pike (1981, 1984). In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII conferência internacional avaliação psicológica: Formas e contextos*. Braga: APPORT.

Marsh, H. (1993). Relations between global and specific domains of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 975-992.

Marsh, H. & Roche, L. (1996). Structure of artistic self concepts for performing arts and non performing artes students in a performing arts high school: Setting the stage with multigroup confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Psychology, 88*, 461-476.

Nelson, L., Rubin, K., & Fox, N. (2005). Social and nonsocial behaviors and peer acceptance: A longitudinal model of the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Education and Development, 20,* 185-200.

Pipa, J. (2010). *Autoconceito e Autoconceito artístico em alunos do ensino artístico e do ensino regular. Um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, ISPA.

Read, H. (1943). *Educação pela Arte*. Lisboa. Edições 70.

Reynolds, J. W. (1992). *Music education and student self- concept: A review and synthesis of literature*. Unpublished master's thesis, University of South Florida, Tampa, FL.

Santos, A. (1977). *Perspectivas Psicopedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Shavelson. R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self Concept: Validation of construct interpretation. *Review of Education Research, 46*, 407-441.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação- 3º volume*. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa. Piaget.

Vispoel, W. (1993). The development and validation of the arts self perception inventory for adolescents. *Educational and Psychological Mesaurement, 53*,1023-1033.

Vispoel, W. (1995). Self Concept in artistic domains: Na extension of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology, 87*, 134- 153.

AUTOCONCEITO E MOTIVAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS EM CRIANÇAS DE 1º E 2º ANO DE ESCOLARIDADE

Joana Vargas Simões, ISPA – Instituto Universitário, joana.vargas.s@gmail.com
Lourdes Mata, ISPA – Instituto Universitário/UIPCDE, lmata@ispa.pt

Resumo: O presente estudo tem como objetivos caracterizar o autoconceito e as características motivacionais, perceber que variáveis estão associadas a diferenças nessas características, bem como analisar as relações entre o autoconceito e a motivação. Autores como Marsh, Craven e Debus (1991) ou Mantzicopoulos (2006) referem a importância de conduzir este tipo de investigações com crianças em idade pré-escolar e início de escolaridade, pois esta fase do desenvolvimento poderá ser crucial para a formação de um autoconceito positivo. Participaram nesta pesquisa 57 crianças em início escolaridade. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Autoconceito para crianças de 1º e 2º ano de escolaridade, uma Escala de Motivação para as Aprendizagens para crianças em início de escolaridade e um Questionário de Avaliação de Competências Académicas. Os principais resultados confirmaram que os perfis de auto perceções e motivação, em crianças pequenas, são bastante elevados, ou seja, estas têm uma perceção de si próprias bastante positiva nas várias áreas do autoconceito e apresentam elevados níveis de motivação para aprender. Constatámos diferenças tanto no autoconceito como na motivação destas crianças em função do seu desempenho, tendo-se verificado que os alunos com melhor desempenho académico diferem, significativamente, dos alunos com pior desempenho. Confirmou-se também a existência de relações entre o autoconceito e a motivação, identificando diferenças no autoconceito em função de diferentes níveis motivacionais. Tais diferenças revelaram que quanto mais positivas são as autoperceções das crianças nos domínio da Competência e Aceitação de Pares, mais elevado é o seu nível de motivação, quer de maneira geral, quer em dimensões mais específicas.
Palavras-chave: Autoconceito, Motivação, Desempenho

Introdução

O interesse no estudo de questões ligadas à motivação e construção do autoconceito tem vindo, a aumentar nas últimas décadas. Este interesse tem sido também dedicado, por investigadores e educadores, ao atual papel destes constructos na aprendizagem escolar (Zisimopoulos & Galanaki, 2009). De acordo com Harter (1999) as representações que construímos acerca de nós próprios desempenham um papel importante ao longo do nosso desenvolvimento, tornando-se muito pertinente a investigação neste âmbito. O autoconceito traduz-se na ideia do eu como objeto de conhecimento em si mesmo, sendo atualmente concebido como uma noção pluridimensional, englobando representações sobre diferentes aspetos da pessoa, nomeadamente, capacidades e características psicológicas diversas, capacidades de relação interpessoal e social, entre outras (Miras, 2009). Vários são os autores

citados por Faria (2005) que defendem que as autoperceções são o resultado da influência de várias experiências que o sujeito tem nos seus contextos de vida (e.g. família, escola, grupo de pares), bem como da interpretação que faz dessas mesmas experiências. Em contexto escolar as representações traduzem-se nos afetos e emoções que vão sendo "atualizados" nos processos educacionais, resultantes da mediação entre as representações de alunos e professores (Miras, 2009). A elaboração de tais representações influencia as relações interpessoais que se estabelecem neste contexto podendo incidir sobre os resultados do processo de ensino/aprendizagem (Miras, 2009).

Apesar dos inúmeros estudos feitos ao longo dos anos, no âmbito do autoconceito, muito poucos têm sido os que incidem numa faixa etária mais baixa. Autores como Marsh, Craven e Debus (1991) ou Mantzicopoulos (2006) referem a importância de conduzir este tipo de investigações com crianças em idade pré-escolar e início de escolaridade, pois esta fase do desenvolvimento poderá ser crucial para a formação de um autoconceito positivo. Alguns estudos desenvolvidos no âmbito do autoconceito verificaram a existência de uma relação direta entre este constructo e outros aspetos, nomeadamente a motivação (e.g. Zisimopoulos & Galanaki, 2009). Neste sentido, Zisimopoulos e Galanaki (2009) afirmam que a motivação não pode ser completamente entendida sem a referência do autoconceito. Lemos (2009) afirma que os padrões motivacionais têm como origem um conjunto de perceções e crenças que os sujeitos constroem acerca de si mesmos e do ambiente. Aqueles que se sentem competentes, autónomos e seguros, entendem os acontecimentos como desafios ultrapassáveis, tentando lidar com eles de forma eficaz. Os que desenvolvem crenças opostas tendem a ser mais vulneráveis e a interpretar os acontecimentos como algo ameaçador podendo ter reações desajustadas.

Autores como Harter (1981, 1992) e Stipek (1984, 1992), citados por Bouffard, Marcoux, Vezeau e Bordeleau (2003) defendem que as crianças mais novas antes do início da

escolaridade se sentem exageradamente competentes e motivadas. Numa fase seguinte, *"é por todos sabido que as crianças quando entram para a escola sentem uma vontade muito grande em aprender e revelam muita curiosidade em relação às atividades escolares em geral (...)"*(Mata, Monteiro & Peixoto, 2009, p.568).

Motivação e género

Desde cedo as crianças começam a diferenciar as suas perceções, quer de competência, quer de interesses, ou mesmo no que diz respeito à motivação intrínseca, em diferentes áreas (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009). Wigfield et al. (2004) verificaram que de acordo com os vários domínios, a motivação das crianças varia na sua intensidade. Assim, estas podem estar mais motivadas para uma determinada área específica do que para outra. Tais diferenças podem verificar-se em função do género das crianças. De acordo com os resultados obtidos por Bouffard et al. (2003), a motivação intrínseca dos rapazes, relativamente à matemática mantém-se estável ao longo do tempo. No caso das raparigas tal não se verifica, pois a motivação decresce nos primeiros dois anos de escolaridade.

No que concerne ao domínio da leitura, Bouffard et al. (2003) verificaram que a motivação intrínseca de rapazes e raparigas decresce, embora surja mais cedo nos rapazes do que nas meninas. No trabalho desenvolvido por Mata et al. (2009), os resultados foram ao encontro dos trabalhos anteriormente referenciados, demonstrando que as raparigas, são em muitos aspetos mais motivadas para a leitura do que os rapazes, nomeadamente nas dimensões Prazer, Importância/Curiosidade, Reconhecimento Social e Razões Sociais.

Motivação e desempenho

Para se ser competente é necessário que haja esforço por parte do indivíduo, nas atividades que realiza, quer seja na sala de aula ou num outro contexto (Dekker & Fischer,

2008). Reportando-nos a um contexto concreto, é de referir que aquilo que as crianças pequenas sentem em relação à escola e a si próprios enquanto alunos tem implicações importantes no seu bem-estar emocional bem como, no seu sucesso escolar. O nível de compromisso comportamental e emocional que as crianças estabelecem influencia a aprendizagem das crianças, mais especificamente o seu sucesso académico (Valeski & Stipek, 2001). Poucas são as pesquisas que estudaram o efeito do desempenho de crianças pequenas nas suas atitudes face à escola e aos professores. Ramey et al. (1998, cit. por Valeski & Stipek, 2001) verificaram que as crianças de jardim-de-infância e de primeiro ano de escolaridade que têm um bom desempenho académico gostam mais da escola e sentem que se dão melhor com os professores do que os alunos com fraco desempenho. No trabalho desenvolvido por Valeski e Stipek (2001), os resultados obtidos demonstraram igualmente que os alunos de primeiro ano de escolaridade, com bom desempenho académico sentem-se mais competentes e gostam mais da escola do que as crianças com um desempenho académico mais fraco. Peixoto (2010) obteve resultados consistentes com as pesquisas anteriormente referidas. Os resultados de Valeski e Stipek (2001) revelaram ainda que um fraco desempenho escolar poderá ter efeitos negativos na motivação da criança, que por sua vez, poderá minar a sua aprendizagem e o seu desempenho académico futuro.

Objetivos

Neste trabalho pretendemos caracterizar o autoconceito e as características motivacionais e perceber que variáveis estão associadas a diferenças nessas características. Um segundo objetivo centra-se na análise das relações entre o autoconceito e a motivação.

Método

*Participantes***:** Neste estudo participaram 57 crianças de 1º e 2º ano de escolaridade e respetivas professoras titulares de uma instituição de ensino privado da área de Lisboa. O processo de seleção dos participantes foi não probabilístico por conveniência. As crianças apresentam idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos (M=7,04, SD=.75), sendo 31 do sexo feminino e 26 do sexo masculino. Dos 57 participantes 26 frequentam o 1º ano e 31 frequentam o 2º ano de escolaridade.

Procedimento

A recolha de dados ocorreu entre os meses de Abril e Junho em sessões individuais para a recolha dos dados do autoconceito e em sessões de pequenos grupos para a motivação.

Instrumentos

No presente trabalho utilizou-se a versão portuguesa da Escala Pictórica de Percepção de Competências e Aceitação Social para Crianças de 1º e 2º ano de escolaridade (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008). A Escala Pictórica está organizada em quatro dimensões. A dimensão *Competência Cognitiva que* pretende avaliar a autoperceção de competência em tarefas relacionadas com a escola e o raciocínio. A dimensão *Competência Física que* pretende avaliar a autoperceção de competência em atividades físicas e jogos ao ar livre. A dimensão *Aceitação entre Pares* que procura avaliar o grau em que a criança se sente aceite pelos colegas. Por fim, a dimensão *Aceitação Materna*, que se direciona para a autoperceção da qualidade do relacionamento com a figura materna. A escala é constituída por 24 itens, seis para cada dimensão, e os alfas neste estudo foram: *Competência Cognitiva* - 0.74), *Aceitação entre Pares* - 0.70 *Aceitação Materna* - 0.64, *Competência Física* - 0.53. Relativamente à

cotação da Escala Pictórica, as opções de resposta da criança foram cotadas de 1 a 4, sendo 1 a identificação mais negativa e 4 a identificação mais positiva.

A escala que permitiu avaliar os níveis de motivação dos participantes no presente trabalho foi construída com base noutras escalas de motivação já existentes (Harter, 1981; Monteiro & Mata, 2001; SDT, sd). A Escala de Motivação para as Aprendizagens foi aplicada às crianças de 1º e 2º ano com um total de 28 itens, divididos por 6 dimensões: *Valor/Prazer* (α =.77), *Competência Percebida* (α =.67), *Pressão/Tensão* (α =.65), *Reconhecimento Social* (α =.61). A cotação foi feita de 1 a 4 correspondendo o 1 aos níveis mais baixos de motivação e o 4 aos níveis mais elevados de motivação.

O desempenho académico dos alunos foi avaliado pelos professores, tendo sido utilizado, para o efeito um questionário de avaliação de competências académicas (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio) usando uma escala de 1 a 7 (Fraco-Excelente).

Resultados

Autoconceito e Motivação

Sendo um dos objetivos deste trabalho caracterizar a variável Autoconceito, apresenta-se, de seguida, o gráfico da Figura 1 que nos permite analisar os perfis de resposta das autoperceções das crianças.

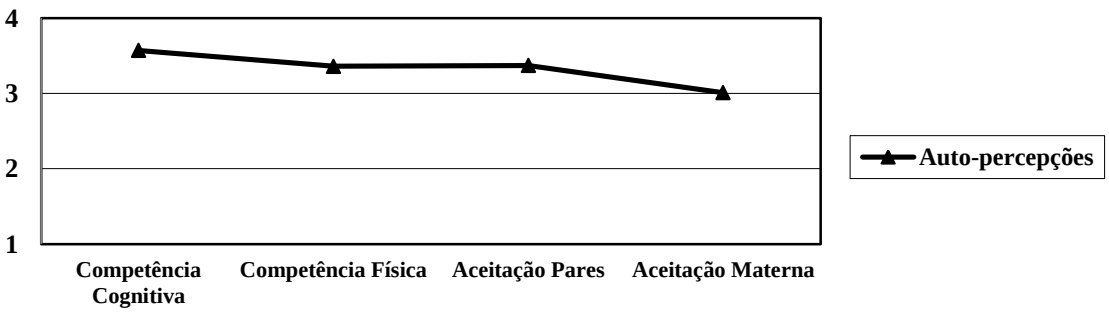


Figura 1. Perfis das auto-perceções das crianças.

Por conseguinte, os dados da figura 1 revelam que, de modo geral, as crianças se percecionam de forma positiva, nas diferentes dimensões do autoconceito, situando-se entre os 3,01 e os 3,57 para a *Aceitação Materna* e a *Competência Cognitiva* respectivamente.

Para a motivação verificou-se que, de forma geral, as crianças apresentaram um elevado grau de motivação para aprender, situando-se o valor de média da dimensão *Motivação Geral* nos 3,44. Por outro lado, todos os valores de média das dimensões específicas de sentido positivo se situaram acima dos 3 valores (Prazer/Valor *M*=3,75; Competência Percebida *M*=3,06 e Reconhecimento Social *M*=3,51).

Relação entre Autoconceito e Motivação

Numa primeira análise exploratória pudemos verificar a existência de correlações entre a Motivação e o Autoconceito. Com o objetivo de perceber melhor como funcionavam essas relações foram criados três grupos com base na medida geral da Motivação. Uma vez que a maioria das crianças apresentava valores médios motivacionais relativamente elevados, procurámos que estes ficassem equilibrados dentro do possível (cerca de 33% cada), sendo o grupo1, aquele que apresentava níveis mais baixos de motivação e o grupo3 o que apresenta níveis mais elevados de motivação. Os perfis de autoconceito das crianças dos três grupos estão apresentados no gráfico da Figura 2.

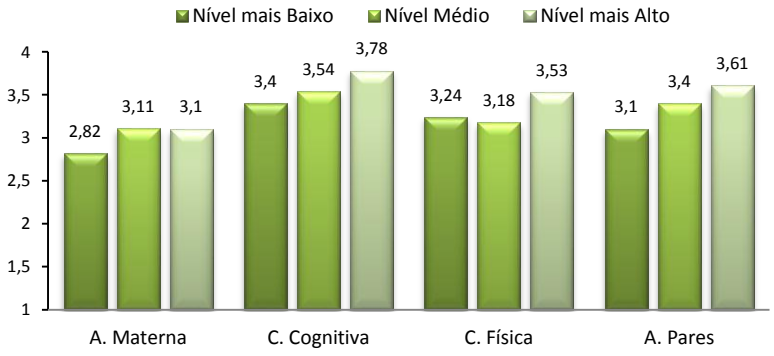


Figura 2 – Diferenças entre os três grupos, nas dimensões do Autoconceito, em função da Motivação

Como podemos constatar, o grupo com níveis motivacionais mais baixos apresenta sempre autoperceções mais baixas nos domínios mais associados à escola: Competência Cognitiva e Aceitação de Pares. Para os alunos com motivações mais elevadas, verifica-se que estes apresentam autoperceções de competência e de aceitação mais elevadas em todos os domínios considerados. Para verificar a significância das diferenças encontradas entre estes grupos, no que respeita às várias dimensões do autoconceito, recorreu-se ao teste não paramétrico, Kruskal-Wallis, para amostras independentes e posteriormente o teste de significância de medianas. Os resultados obtidos revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos nas dimensões *Competência Cognitiva* (*Kruskal-Wallis* χ^2 (57) = 9,385 *p* =.009; grupos 1/3 p=0.003, grupos 2/3 p=0.026) e *Aceitação de Pares* (*Kruskal-Wallis* χ^2 (57) = 10,583 *p* =.005; grupos 1/3 p=0.001, grupos 1/2 p=0.034). Assim, no caso da Competência Cognitiva as crianças mais motivadas (grupo3) diferenciaram-se das restantes nas suas autopercepções e no caso da Aceitação de Pares, o grupo 1 das crianças menos motivadas diferenciou-se das restantes, apresentando níveis mais baixos neste domínio.

Motivação em função do Género

Uma vez que a literatura sugere o género como uma variável que pode ser importante na compreensão da motivação, desenvolvemos também uma análise tendo em consideração esta variável. No que se refere à Motivação, os dados em função do género estão apresentados na Tabela 1.

Os dados da tabela 1 permitem verificar que para todas as dimensões, os valores de média são muito semelhantes entre rapazes e raparigas. Esta proximidade dos valores motivacionais nas várias dimensões foi confirmada estatisticamente uma vez que as diferenças não se verificaram significativas.

Tabela 1

Motivação em função do Género

	Género	N	Média	Desvio-Padrão
Prazer/Valor	Masculino	26	3,79	,351
	Feminino	31	3,72	,573
Competência Percebida	Masculino	26	3,05	,652
	Feminino	31	3,07	,605
Pressão/Tensão	Masculino	26	1,86	,852
	Feminino	31	2,04	,814
Reconhecimento Social	Masculino	26	3,53	,466
	Feminino	31	3,50	,450

Autoconceito e Motivação em função do Desempenho

Para a análise da relação, entre as variáveis Autoconceito e Motivação com a variável Desempenho foram criados dois grupos de diferentes níveis de desempenho. Criámos uma medida de desempenho global através média das três avaliações específicas (Matemática, Língua portuguesa, estudo do Meio) e com base nesta criámos, a partir da nediana, dois grupos, sendo o grupo1, aquele que apresentava níveis mais baixos de desempenho e o grupo2 o que apresentava níveis mais elevados. No que se refere ao autoconceito, os dados em função do desempenho encontram-se apresentados na figura 3.

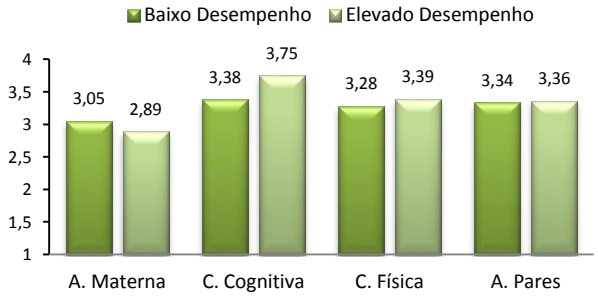


Figura 3. Diferenças entre os dois grupos, nas dimensões do Autoconceito, em função do desempenho

Como podemos constatar, os valores de autoperceção são muito semelhantes para os dois grupos, verificando-se somente uma maior diferenciação ao nível da Competência

Cognitiva a favor do grupo de melhor desempenho. Esta diferença verificou-se como estatisticamente significativa (U(52) = 183 *p* =.004).

Os perfis motivacionais em função do desempenho encontram-se apresentados na Figura 4. Podemos constatar que o grupo de alunos com um desempenho mais baixo apresenta níveis mais reduzidos de Prazer/Valor e níveis mais elevados de Pressão/Tensão nos seus processos de aprendizagem, sendo os valores relativos às outras dimensões muito semelhantes para os dois grupos.

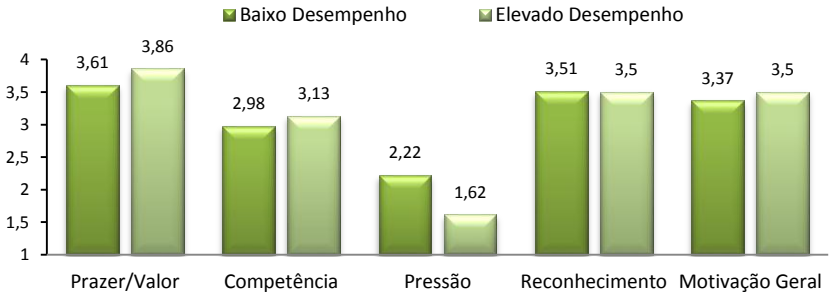


Figura 4. Diferenças entre os dois grupos, nas dimensões da Motivação em função do Desempenho

As diferenças encontradas entre estes grupos só se revelaram estatisticamente significativas para a Pressão/Tensão (U(52) = 185,5 *p* =.005), e no limiar da significância para o Prazer/Valor (U(52) = 243 *p* =.053).

Discussão

No presente estudo definimos como objetivos desta investigação caracterizar o autoconceito e as características motivacionais e perceber que variáveis estão associadas a diferenças nessas características. Um segundo objetivo centra-se na análise das relações entre o autoconceito e a motivação.

No que concerne à caracterização do autoconceito, no caso dos perfis de resposta das crianças, pudemos constatar que estas se percecionam de forma bastante positiva, nas diferentes dimensões do autoconceito. Para a motivação, o perfil de resposta das crianças

permitiu constatar que estas apresentavam um elevado grau de motivação para aprender. Uma análise mais detalhada revelou que as crianças sentiam pouca pressão nos seus processos de aprendizagem, pelo que este indicador é positivo. Por outro lado, as crianças sentiam prazer em aprender e valorizavam as suas aprendizagens. Os resultados obtidos para caracterizar a motivação das crianças nesta faixa etária vão ao encontro daquilo que a literatura tem defendido ao longo do tempo. Com efeito, são vários os trabalhos que evidenciam níveis de motivação e competência bastante elevados, em crianças pequenas (e.g. Coster & Jaffe, 1990; Stipek, 1984, 1992, citados por Bouffard, Marcoux, Vezeau & Bordeleau, 2003; Harter, 1981). Autores como Freedman-Doan et al. (2000, cit. por Patrick et al., 2008), descrevem este otimismo irrealista através do entusiasmo que as crianças revelam para aprender e participar nas atividades da sala, o seu otimismo face às suas capacidades, a antecipação que fazem do seu sucesso, encarando o esforço e a prática como formas de ultrapassar as dificuldades.

Outro dos propósitos do nosso primeiro objetivo era analisar se a variável género estaria associada a diferenças nas características da variável motivação. Os resultados obtidos também se revelaram muito semelhantes para rapazes e raparigas ao contrário do que é normalmente referido na literatura (Bouffard et al, 2003; Mata et al, 2009). Contudo Mata (2011), num estudo desenvolvido com crianças de jardim-de-infância verificou que os perfis de motivação para rapazes e raparigas não diferiam significativamente, podendo a idade das crianças justificar estas ausências de diferenças. Sendo ainda novas, muitos dos estereótipos sociais que conduzem a diferenças de género, poderão ainda não ter impacto.

No que concerne à influência da variável desempenho no autoconceito, os resultados obtidos revelaram que existe uma associação entre o autoconceito e o desempenho, mostrando que o grupo com níveis de desempenho mais baixos apresentava sempre autoperceções mais baixas nos domínios mais associados à escola. Importa salientar que se verificou a existência

de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos para a Competência Cognitiva, indicando, que as crianças com um melhor nível de desempenho académico apresentam perceções mais elevadas de competência cognitiva. Estes resultados vão ao encontro da literatura existente. As auto-representações estão muitas vezes associadas a indicadores de desempenho (Peixoto, 2003), tendo por isso um papel muito importante na explicação dos comportamentos dos alunos em contextos educacionais (Peixoto, 2010). No trabalho desenvolvido por Valeski e Stipek (2001), os resultados obtidos demonstraram igualmente que os alunos de primeiro ano de escolaridade, com bom desempenho académico se sentiam mais competentes do que as crianças com um desempenho académico mais fraco.

No que respeita aos efeitos da variável desempenho na motivação, verificámos igualmente uma associação significativa entre as duas variáveis, sendo que as crianças que apresentaram um desempenho académico mais baixo sentiam um maior grau de Pressão/tensão nos seus processos de aprendizagem. Por outro lado, e apesar de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas para a dimensão Prazer/Valor, esta encontra-se no limiar de significância podendo indicar que as crianças com um melhor desempenho académico sentem maiores níveis de prazer em aprender e valorizam mais essas mesmas aprendizagens. No entanto, torna-se necessário aprofundar esta relação em próximas investigações. Aquilo que as crianças pequenas sentem em relação à escola e a si próprios enquanto alunos tem implicações importantes no seu bem-estar emocional bem como no seu sucesso escolar. O nível de compromisso comportamental e emocional que as crianças estabelecem influencia a aprendizagem das crianças, mais especificamente o seu sucesso académico (Valeski & Stipek, 2001). Também Ramey et al. (1998, cit. por Valeski & Stipek, 2001) verificaram que as crianças de jardim-de-infância e de primeiro ano de escolaridade que têm um bom desempenho académico gostam mais da escola e sentem que se dão melhor com os professores do que os alunos com fraco desempenho. No trabalho desenvolvido por

Valeski e Stipek (2001), os resultados obtidos demonstraram igualmente que os alunos de primeiro ano de escolaridade com bom desempenho académico sentem-se mais competentes e gostam mais da escola do que as crianças com um desempenho académico mais fraco. Por outro lado, as autoras afirmam que um fraco desempenho escolar poderá ter efeitos negativos na motivação da criança o que, por sua vez, poderá minar a sua aprendizagem e o seu desempenho académico futuro (Valeski & Stipek, 2001).

Através da análise realizada para dar resposta ao segundo objetivo desta investigação verificámos que, efetivamente existe uma associação entre o autoconceito e a motivação. Constatámos que o grupo com níveis motivacionais mais baixos apresentava autoperceções mais baixas nos domínios mais associados à escola: Competência Cognitiva e Aceitação de Pares. De acordo com Peixoto e Mata (1993), a área da Competência Escolar é uma das áreas às quais as crianças e adolescentes dão maior importância. Os autores acreditam que isto acontece por via de influência social, ou seja, sendo este um dos domínios mais valorizados socialmente nestas idades as crianças acabam por assumir essa mesma importância. Outro motivo para a importância da componente escolar na vida das crianças prende-se com as exigências de pais e professores nesta área, principalmente no que se refere aos resultados escolares. Finalmente, o facto de nestas idades as crianças passarem grande parte do seu tempo ocupadas com tarefas escolares, faz com que haja muito poucas hipóteses destas mesmas crianças subvalorizarem este domínio. Sabemos também que as relações sociais são, a par com a competência escolar, domínios importantes para o bom desenvolvimento da criança. Neste sentido, Emídio et al. (2008), defendem que *"as crianças que experienciam uma relação com os pais de suporte (...) sentem-se competentes e motivadas, o que também se reflete nas relações sociais da criança com os pares"* (p. 497).

No final deste trabalho podemos concluir sobre a importância de se considerarem diferentes vertentes quando se procura conhecer a criança e analisar factores que poderão

influenciar o seu desempenho, autoconceito e motivação. Parece-nos assim, que estes aspectos não podem ser vistos de modo isolado, mas sim como sofrendo influências mútuas e onde os diferentes contextos onde as crianças estão integradas assumem um papel fundamental na estruturação das suas autoperceções e nas suas características motivacionais.

Referências

Bouffard, T., Marcoux, M-F., Vezeau, C. & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology 73,* 171-186.

Dekker, S. & Fischer, R. (2008). Cultural Differences in Academic Motivation Goals: A Meta-Analysis Across 13 Societies. *The Journal of Educational Research 102*, 99-110.

Emídio, R., Santos, A. J., Maia, J., Monteiro, V. & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e Aceitação pelos Pares no Final do Período Pré-escolar. *Análise Psicológica, 26,* 491-499.

Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica, 23*, 361-371.

Harter, S. (1981). A new-self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17,* 300-312.

Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A developmental perspective.* New York: Guilford Press.

Lemos, M. S. (2009). Motivação dos estudantes e dos professores: Um processo recíproco e relacional. *Psicologia, 23*, 141-152.

Mantzicopoulos, P. (2006). Younger Children's Changing Self-concepts: Boys and Girls From Preschool Through Second Grade. *The Journal of Genetic Psychology, 167,* 289-308.

Marsh, H., W., Craven, R. & Debus, R. (1998). Structure, Stability and Development of Young Children's Self-Concepts: A Multicohort-Multioccasion Study. *Child Development, 69,* 1030-1053.

Marsh, H., W., Craven, R. & Debus, R. (1991). Self-Concept of Young Children 5 to 8 Years of Age: Measurement and Multidimensional Structure. *Journal of Educational Psychology, 83*, 377-392.

Mata, L. (2011). Motivation for Reading and Writing in Kindergarten Children. *Reading Psychology, 32*, 272-299.

Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica, 27,* 563-572.

Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2008). Escala de Auto-conceito para crianças em idade pré-escolar e 1º/2º ano de Escolaridade de Harter e Pike (1981, 1984). In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos.* Braga: APPORT.

Miras, M. (2009). Afectos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palácios (Eds.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação Escolar* (pp.209-222). Porto Alegre: ArtMed.

Monteiro, V. & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4 anos de escolaridade. *Infância e Educação – Investigação e Práticas, 3, 49-68.*

Peixoto, F. (2003). *Auto-Estima, Auto-Conceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

Peixoto, F. (2010). Relationships between self-esteem, self-concept and academic achievement in adolescents. In R. Zukauskiene (Ed.), *The 12th Biennal Conference of the European Association for Research on Adolescence* (pp.249-253). Vilnius, Lithuania.

Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: Strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education, 25*, 157-175.

Peixoto, F. & Mata, L. (1993). Efeitos da Idade, Sexo e Nível Sócio-Cultural no Auto-Conceito. *Análise Psicológica, 11,* 401-423.

SDT (s.d). http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/IMI_description.php

Valeski, T., N. & Stipek, D., J. (2001). Young Children' Feelings about School. *Child Development, 72*, 1198-1213.

Wigfield, A., Guthrie, J., Tonks, S., & Perencevich, K. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research, 97*, 299-309.

Zisimopoulos, D., A. & Galanaki, E., P. (2009). Academic Intrinsic Motivation and Perceived Academic Competence in Greek Elementary Students with and without Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 24*, 33-43

AUTOCONCEITO NO PRÉ- ESCOLAR: COMPARAÇÃO DAS AUTOPERCEÇÕES DAS CRIANÇAS E AS HETEROPERCEÇÕES DOS PAIS E EDUCADORES

Lara Valente Custódio, ISPA – Instituto Universitário, lara.stb@gmail.com
Lourdes Mata, ISPA – Instituto Universitário / UIPCDE, lmata@ispa.pt

Resumo: O autoconceito engloba os valores, imagens e perceções que temos em relação a nos próprios, resultando de interações e experiências sociais (Schaffer, 1998; Peixoto, 2003; Navarro, 2007; Miranda, 2005).
O objetivo deste estudo é compreender a relação entre as autoperceções das crianças pré-escolares e as heteroperceções dos pais e educadores. Os instrumentos usados foram a *Escala Pictórica de Competências Percebidas e Aceitação Social* (EPCPAS) (Harter & Pike, 1984) e um questionário para pais e educadores contemplando as mesmas dimensões.
Os participantes constituem um conjunto de 40 crianças com uma média de idades de 5.33 anos, frequentando dois jardins de infância na cidade de Setúbal, oito educadoras e 40 pais.
Os resultados demonstram uma forte relação entre as autoperceções das crianças e as heteroperceções dos pais e educadores, sobretudo nas dimensões de Aceitação Social, Competências Físicas e Competências Cognitivas, confirmando a hipótese inicial. Verificou-se, ainda, que as auto e heteroperceções das crianças e adultos significativos são mais elevadas nas dimensões de Competências, especialmente as Competências Cognitivas, sugerindo que em idades precoces atribui-se maior importância às aprendizagens realizadas, descurando outros aspetos sócio-emocionais.

Introdução

O autoconceito é um termo frequentemente utilizado para descrever a forma como uma pessoa se perceciona e avalia no âmbito das suas experiências com os *outros significativos* e no contexto em que vive (Miranda, 2005; Navarro, 2007).

As crianças são processadores ativos das experiências com que se deparam a cada dia. Assim, em cada situação social, a forma como a criança se autoperceciona (como sendo ou não competente/aceite pelos outros) irá definir o modo como se comportará em determinadas situações (Lopes, 2006; Schaffer, 1998; Serra, 1988a; 1988b).

De facto, desde muito cedo a criança espelha o seu contexto, quer através de gestos imitativos ou das interações com as pessoas que a rodeiam, nomeadamente a mãe, a qual lhe fornece informações e modela os seus comportamentos (Cole, Cole & Lightfoot, 2005). Uma vez adquirida a noção de permanência do objeto, a criança começa a atribuir aos outros a

capacidade de pensar e agir por si próprios (Piaget, 1954, cit. por Cole, Cole & Lightfoot, 2005). Este processo não se inicia, geralmente, antes dos 2 anos de idade, continuando a consolidar-se entre os 5 e os 7 anos, em ambos os sexos (Cole, Cole & Lightfoot, 2005;), idade em que a noção do *self* passa a ser mais realista (Harwood, 1987).

De facto, Schaffer (1998) afirma que este construto se modifica em consequência de um processo contínuo de auto-observação, sendo também afetado pela experiência, nomeadamente os sucessos, falhas e sentimentos de competência/incompetência que deles resultam.

Definições do autoconceito

Existem inúmeras definições de autoconceito, sendo que a mais simplista pode ser "a perceção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si" (Serra, 1988a, p. 101). Várias remetem o autoconceito para o autoconhecimento (Wigfield & Karpathian, 1991), enquanto outras consideram que o autoconceito é afetado e influenciado pelo *feedback* que os *outros significativos* dão acerca de si. Estas *perceções/ideias de si* formam-se através das interações e experiências com o ambiente em que nos inseridos (Shavelson *et al.*, 1976), guiando e regulando os nossos comportamentos (Allport, 1937; Bandura, 1986, 1989; Markus *et al*., 1986, autores cit. por Wigfield & Karpathian, 1991).

Efetivamente, as autoperceções das crianças são subdomínios muito relevantes para o desenvolvimento da sua competência social (Peixoto, 2004), nomeadamente, na definição de objetivos concretos, mobilização de estratégias, autorregulação, motivação intrínseca, persistência face a dificuldades e saúde mental em geral (Mantzicopoulos, French & Maller, 2004).

A literatura refere que a competência cognitiva para estabelecimento de pensamentos dedutivos inicia-se por volta dos 5–6 anos, quando as crianças começam a conseguir retirar

alguns tipos de conclusões a partir de afirmações condicionais, sobretudo se forem referentes a conteúdos de *faz-de-conta* ou fantasia (Dias & Harris, 1988, cit. por Wigfield, Byrnes & Eccles, 2006). Consequentemente, verifica-se que as crianças mais novas apresentam autoconceitos mais simples, mais otimistas e pouco realistas acerca das suas competências, referindo-se mais a características físicas, objetos que possuem e ações que as deixaram realizadas, pensando acerca de si de forma dicotómica: "bons"/"maus", inteligentes"/"burros", "fracos"/"fortes" (Mantzicopoulos, French & Maller, 2004; Schaffer, 1998, 2005). Nestas idades as crianças são também mais inconsistentes nas suas visões sobre si mesmos, pois tendem em focar-se no *aqui e agora* e não a ver-se ou ver os outros de forma constante ao longo do tempo e espaço (Schaffer, 1998). Estas descobertas indicam que as autoperceções começam a diferenciar-se e complexificar-se a partir dos 6-7 anos de idade, tornando-se o autoconceito mais dinâmico e multidimensional (Uszynska-Jarmoc, 2008). Denota-se, ainda, uma tendência para sobrevalorização das próprias capacidades devido ao facto de os adultos darem um *feedback* demasiado positivo a crianças mais pequenas, no sentido de as encorajar no seu desenvolvimento (Harter, 1986, cit. por Mantzicopoulos *et al*., 2004; Harter, 1998, 1999). Desta forma, é apenas por volta dos 8 anos de idade que as crianças começam a incluir características mais psicológicas, crenças, capacidades e disposições nas suas autodescrições (Schaffer, 1998).

Em suma, trata-se de um processo contínuo, que se vai modificando e alterando ao longo da vida, consoante as suas diferentes etapas, modificações nos processos cognitivos, experiências, contextos e interações com o ambiente e com os outros (Cole, Cole & Lightfoot, 2005; Miranda, 2005).

Heteroperceções e desenvolvimento do autoconceito nas crianças

Harter (1986, cit. por Santos & Lopes, 2003) concluiu que o autoconceito se constrói a partir das nossas perceções acerca do modo como os *outros significativos* nos vêem. Estes podem ser "os familiares mais próximos (nomeadamente as figuras parentais), os professores e os pares importantes para o indivíduo" (Peixoto, 2003). Neste sentido, "o autoconceito constitui um *locus* de influência sociocultural que recebe e organiza as diversas mensagens que lhe são comunicadas pelos seus vários contextos" (Oyserman & Markus, 1993, cit. por Santos & Lopes, 2003, p. 234).

A literatura constata que a construção do autoconceito se dá a partir da forma como os outros observam o indivíduo (*Looking Self Glass*), bem como a partir da consciência que o indivíduo tem do seu desempenho em situações específicas, comparando e avaliando o seu comportamento tendo em conta os valores sociais e normativos onde se insere (Lopes, 2006).

De facto, o autoconceito das crianças é influenciado pelas perceções dos outros acerca de si, no entanto, a importância atribuída às mesmas não tem o mesmo impacto para todos (Lopes, 2006).

Relativamente à importância da família na formação do autoconceito é possível afirmar que esta desempenha um papel determinante para a sua formação e desenvolvimento, pois a aceitação, as perceções e verbalizações dos pais relativamente aos filhos, influenciam fortemente o modo como as crianças se irão percecionar (Wylie, 1979, cit. por Serra, 1988b). Para além das heteroperceções dos pais, verifica-se que as perceções dos educadores/professores acerca dos seus alunos condicionam os métodos e estratégias adotadas, bem como o relacionamento entre ambos (Rosenthal & Jacobson, 1968; Tacca & Branco, 2008). Por outras palavras, se os educadores/professores criam baixas expectativas acerca de determinado aluno (e vice-versa), este julgamento irá influenciar os seus comportamentos, desinvestindo, aumentando as frustrações e originando um processo de

escolarização limitado ao insucesso, pois os alunos se comportarão de acordo com as expectativas que sentem relativamente às suas competências percebidas por parte dos educadores/professores (Tacca & Branco, 2008).

Considerando todos estes factos acerca da componente social do autoconceito, considera-se que o tipo de relacionamento que a criança estabelece, inicialmente com os pais e mais tarde com outros adultos significativos (i.e. educadores, professores, etc.), irá influenciar o modo como ela se irá percecionar quer a nível físico, como cognitivo ou afetivo (Lopes, 2001; Navarro, 2007).

Problemática

Os objetivos principais deste estudo são compreender o modo como as autoperceções de crianças com idades pré-escolares se relacionam com as heteroperceções de seus pais e educadores (Harter & Pike, 1984).

As autoperceções não são apenas influenciadas pelas conceções externas de quem somos, mas também pelo que imaginamos que os outros poderão pensar de nós, bem como as nossas próprias conceções do *self* (Serra, 1988a; 1988b). Todo este processo torna o autoconceito influenciável às heteroperceções dos *outros significativos* (Peixoto, 2003; Serra, 1988a; 1988b), surgindo, assim, a seguinte questão: será que as heteroperceções dos pais e dos educadores acerca das *Competências Cognitivas, Competências Físicas e Aceitação entre Pares* têm influência nas autoperceções das crianças nos mesmos domínios?

Método

O presente estudo corresponde a uma abordagem quantitativa, descritiva e correlacional, tendo como base a EPCPAS de Harter e Pike (1984), em adaptação à população portuguesa por Mata, Monteiro e Peixoto (2008).

A recolha de dados deu-se junto da população infantil em idade pré-escolar. Trata-se de uma amostra por conveniência, incluindo 40 crianças, os respetivos pais e 8 educadoras responsáveis. As crianças apresentam idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos (M=5.33, SD= 0.53), sendo 19 do sexo feminino e 21 do sexo masculino (N=40).

Instrumentos

Como referido, o estudo envolveu vários instrumentos de investigação: (1) EPCPAS para crianças em idade pré-escolar (Harter & Pike, 1984), adaptada para a população portuguesa por Mata, Monteiro e Peixoto (2008); (2) *Questionário para Pais* com base em todos os itens da EPCPAS de Harter e Pike (1984); (3) *Questionário para Educadores* baseado nos itens de três Dimensões (*Competências Cognitivas, Competências Físicas* e *Aceitação entre Pares*) da EPCPAS (Harter & Pike, 1984).

A EPCPAS, desenvolvida por Harter e Pike (1984), permite estudar as autoperceções das crianças pré-instruídas (i.e. entre os 4 e os 7 anos de idade), nos seus diferentes domínios: *Competências Físicas* e *Cognitivas*, e *Aceitação Materna* e *Aceitação entre Pares*. Esta escala baseia-se numa visão multidimensional e mensurável do autoconceito, subdividido em dois fatores: *Aceitação Social* e *Competência Percebida*. Foi utilizada a versão portuguesa, adaptada à população portuguesa por Mata, Monteiro e Peixoto (2008), constituída por 24 imagens específicas para cada sexo, as quais retratam situações comuns ao dia-a-dia da criança, tendo em conta o seu desenvolvimento.

A partir dos itens da EPCPAS foi possível desenvolver duas *rating scales* sob a forma de questionários, uma para os educadoras e outra para os pais, de modo a poderem ser também avaliadas as heteroperceções dos mesmos em relação às crianças em causa. Para o questionário destinado aos pais foram, igualmente, considerados os 24 itens da escala adaptada por Mata, Monteiro e Peixoto (2008), assim como as suas quatro dimensões. No

entanto, para os educadores apenas foram considerados os itens correspondentes a três dimensões (*Competências Cognitivas, Competências Físicas* e *Aceitação entre Pares*), tendo sido excluída a dimensão da *Aceitação Materna*. Ambos os questionários implicavam que os pais e educadores situassem a criança, numa escala de 1 a 4, acerca do comportamento questionado, assinalando 1 se a criança "corresponde muito pouco" e 4 se a criança "corresponde muito". Estas respostas correspondiam ao estilo de cotação utilizado para as respostas das crianças na EPCPAS, de modo a ser possível uma análise comparativa dos vários respondentes. De referir, que os 24 itens considerados para a análise comparativa entre as várias respostas obtidas no presente estudo, foram aqueles cujo *alfa de Cronbach* é significativo (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008).

Foi, também, calculada a validade interna para os resultados dos educadoras e dos pais. Verificou-se que a validade interna nas dimensões avaliadas nos educadoras (*Competências Cognitivas* – α=0.87, *Competências Físicas* – α=0.82 e *Aceitação entre Pares* – α=0.91) é bastante forte, à semelhança dos pais para os mesmos domínios (*Competências Cognitivas* – α=0.86, *Competências Físicas* – α=0.81 e *Aceitação entre Pares* – α=0.75). Embora se tenham incluído os itens da *Aceitação Materna* nos questionários para os pais, esta subescala não foi considerada para a análise dos resultados, pois o alfa de Cronbach era muito fraco (α=0.29).

De acordo com o procedimento proposto pelas autoras da EPCPAS, as opções das crianças são cotadas de 1 a 4, sendo 1 correspondente à identificação mais negativa e 4 à identificação mais positiva (não esquecendo os itens de cotação invertida).

Resultados

Autoperceções das crianças

Procedeu-se à elaboração dos perfis de respostas das autoperceções das crianças, permitindo verificar que, em geral, as autoperceções das crianças no pré-escolar são positivas, situando-se as médias entre os 2.93 e os 3.34. Uma análise mais detalhada de cada dimensão permite verificar que a dimensão com menor média de respostas é a da *Aceitação Materna* (M=2.93; SD=0.60), seguida da *Aceitação entre Pares* (M=3.22; SD=0.66), *Competências Físicas* (M=3.23; SD=0.57), sendo a dimensão das *Competências Cognitivas* a que obteve respostas mais elevadas (M=3.34; SD=0.45).

Trata-se de um perfil relativamente homogéneo, em que se verificam diferenças significativas entre todas as dimensões, com exceção da *Aceitação entre Pares* e *Competências Físicas* (*p*> 0,05).

A análise da Tabela 2 permite observar que existem fortes correlações entre os todos os domínios avaliados, sendo que a correlação mais forte existente é entre as subescalas das *Competências Físicas* e a *Aceitação entre Pares* (r=0.74, p <0,01), seguida da correlação entre a *Aceitação Materna* e a *Aceitação entre Pares* (r=0.62, p <0,01).

Tabela 2 - Correlações entre as Quatro Dimensões da EPCPAS

		Aceitação Materna	**Competências Cognitivas**	**Competências Físicas**	**Aceitação entre Pares**
Aceitação Materna	Correlação de Pearson	1	0.50	0.355	0.62
	Sig. (2-tailed)		0.001	0.025	0.000
Competências Cognitivas	Correlação de Pearson	0.50	1	0.51	0.59
	Sig. (2-tailed)	0.001		0.001	0.000
Competências Físicas	Correlação de Pearson	0.36	0.51	1	0.74
	Sig. (2-tailed)	0.025	0.001		0.000
Aceitação entre Pares	Correlação de Pearson	0.62	0.59	0.74	1
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	

Por outro lado, a correlação mais baixa pode ser observada entre a subescala das *Competências Físicas* e *Aceitação Materna* (r=0.36, p <0,05). Estas correlações indicam que existe uma semelhança razoavelmente considerável entre as respostas das crianças para todos

os domínios do autoconceito, avaliados através das suas respostas na EPCPAS (Harter & Pike, 1984).

Heteroperceções dos pais

Traçando o perfil das heteroperceções dos pais nas dimensões avaliadas pela EPCPAS (Harter & Pike, 1984), foi possível observar que, no geral, as heteroperceções dos pais apresentaram níveis positivos para todas as dimensões, percecionando os seus filhos como competentes, quer a nível cognitivo (M=3.45, SD=0.51), como a nível físico (M=3.26, SD=0.52) e *Aceitação entre Pares* (M=3.07, SD=0.41).

Heteroperceções dos educadores

Foi, por fim, traçado o perfil das heteroperceções dos educadores em relação aos alunos avaliados nesta amostra, permitindo verificar que, à semelhança dos pais, as heteroperceções dos educadores são positivas para todas as dimensões avaliadas (*Aceitação entre Pares* – M=3.02, SD=0.59; *Competências Físicas* – M=3.24, SD=0.55; *Competências Cognitivas* – M=3.33, SD=0.55), verificando-se níveis mais elevados na dimensão das *Competências Cognitivas*, seguida das *Competências Físicas*, terminando na dimensão da *Aceitação entre Pares*. Assim, torna-se possível concluir que, quer os pais quer os educadores, constroem heteroperceções acerca dos seus filhos/ alunos (respetivamente) tendo como base mais forte as suas *Competências* (*Cognitivas* e *Físicas*), seguida da sua *Aceitação Social* (*Materna* e *entre Pares*).

Comparação entre os perfis das autoperceções e heteroperceções

A análise comparativa, em simultâneo, dos três perfis (Figura 1) permite verificar que estes se aproximam muito uns dos outros, indicando que as autoperceções das crianças aos 5 anos de idade são bastante coerentes para com as heteroperceções dos adultos significativos

(i.e., pais e educadoras), contrariamente à ideia de um autoconceito irrealista e demasiado otimista de vários autores (Mantzicopoulos, French & Maller, 2004; Marsh & Ayotte, 2003; Santana, Roazzi & Dias, 2005; Schaffer, 1998; Wigfield, Byrne & Eccles, 2006; Wigfield & Karpathian, 1991). No entanto, estas elações não podem ser tiradas a partir de todos os domínios, pois a subescala da *Aceitação Materna* dos pais e educadoras não foi considerada para este estudo, como referido anteriormente.

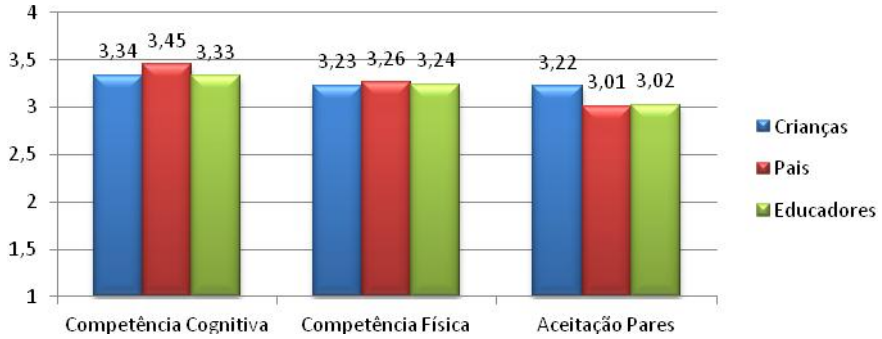


Figura 1. Análise comparativa dos perfis das Crianças, Pais e Educadores.

Em suma, a análise descritiva dos resultados obtidos na recolha de dados demonstra que a dimensão de maior relevância para todos os intervenientes é das *Competências Cognitivas* (pais – M=3.45, SD=0.51; educadores – M=3.33, SD=0.55; crianças – M=3.43, SD=0.44),. Pelo contrário, a dimensão com menor destaque nas heteroperceções é a da *Aceitação entre Pares*, quer para os pais, como para os educadores, pois trata-se de um domínio menos observado pelos mesmos, e cuja percepção é mais elevada para as próprias crianças do que para os adultos significativos.

Associações entre as autoperceções das crianças e as heteroperceções dos pais e educadores

Os resultados demonstram que existem correlações consideravelmente significativas entre as heteroperceções dos educadores e as autoperceções das crianças na dimensão das

Competências Cognitivas (r=0.364, p <0,05), entre as heteroperceções dos pais e dos educadores em todas as dimensões (*Competências Cognitivas* – r=0.727, p <0,05; *Competências Físicas* – r=0.368, p <0,05; *Aceitação entre Pares* – r=0.549, p <0,05). Os restantes grupos não apresentam correlações significativas entre si.

Tabela 3 - *Correlações entre as dimensões da EPCPAS, as auto e as heteroperceções*

	N	Correlação Pearson	*p*
Competências Cognitivas Pais & Crianças	40	0.226	0.162
Competências Físicas Pais & Crianças	40	-0.020	0.904
Aceitação Materna Pais & Crianças	40	-0.208	0.198
Aceitação entre Pares Pais & Crianças	40	0.045	0.781
***Competências Cognitivas* Educadores & Crianças**	40	**0.364**	**0.021**
Competências Físicas Educadores & Crianças	40	0.116	0.475
Aceitação entre Pares Educadores & Crianças	40	0.203	0.209
***Competências Cognitivas* Pais & Educadores**	40	**0.727**	**0.000**
***Competências Físicas* Pais & Educadores**	40	**0.368**	**0.019**
***Aceitação entre Pares* Pais & Educadores**	40	**0.549**	**0.000**

Discussão

Não existe uma definição única de autoconceito, destacando-se o facto de este ser um construto multidimensional, hierárquico e complexo, o qual abrange várias componentes, características e dimensões do *self*. O autoconceito reflete, portanto, o modo como os outros nos percecionam, bem como a nossa auto-avaliação e autoperceção de competências em determinadas situações (Emídio *et al.*, 2008; Harter, 1998, 1999; Lopes, 2001; Uszynska-Jarmoc, 2008; Wigfield, Byrne & Eccles, 2006).

Alguns autores defendem que, no pré-escolar, as crianças são mais otimistas em relação a si mesmas e às suas competências, observando-se autoconceitos mais simples, positivos e elevados (Mantzicopoulos, French & Maller, 2004; Marsh & Ayotte, 2003; Schaffer, 1998; Wigfield, Byrne & Eccles, 2006; Wigfield & Karpathian, 1991). Esta sobrevalorização do *self* e das suas competências poderá ter origem o facto de as crianças em idades pré-escolares ainda não se conseguirem descentrar completamente das suas próprias perceções acerca de si e da realidade que as envolve (Santana, Roazzi & Dias, 2005). É nesta sequência que se torna pertinente o presente estudo, o qual pretendeu compreender a relação entre as autoperceções

de crianças em idades pré-escolares e as heteroperceções dos *outros significativos* (pais e educadoras).

Utilizou-se como instrumento principal de avaliação destes construtos a EPCAS, de Harter & Pike (1984), comparando os seus resultados com outras medidas de avaliação externas, nomeadamente, um questionário de avaliação das competências das crianças com base nas questões da EPCAS (para educadoras e pais). A literatura consultada sugeria que o modo como os *outros significativos* (i.e., pais e educadoras) percecionam as crianças em idades pré-escolares (entre os 4 e os 6 anos) influenciava o modo como elas se autopercecionam.

Verificamos, neste estudo, que o domínio percepcionado com valores mais elevados, por todos os intervenientes, é o das *Competências Percebidas* (*Competências Cognitivas* e *Físicas*). Vários autores verificaram que as crianças mais novas baseiam-se sobretudo em características observáveis e relacionadas com as competências físicas e/ou académicas (Harter & Pike, 1984; Navarro, 2007; Schaffer, 1998; Uszynska-Jarmoc, 2008; Wigfield & Karpathian, 1991). Estes resultados vão de encontro aos obtidos neste estudo, os quais reforçam esta noção de um autoconceito mais influenciado por aspetos visíveis do que por características internas do *self*. A principal diferença entre este estudo e o das autoras referidas é que não apenas se nota uma valorização das competências pelas autoperceções das crianças com idades pré-escolares, como esta sobrevalorização é, também, reflectida pelas autoperceções dos pais e educadores. Esta descoberta sugere, assim, que poderá haver uma forte influência do *feedback* que a criança recebe dos adultos significativos acerca do seu desempenho (académico e motor/físico) na forma como as crianças percebem as suas competências em situações específicas do dia a dia (Lopes, 2006; Marsh, Craven & Debus, 1998; Peixoto, 2003).

Os resultados do nosso estudo, obtidos através da EPCPAS (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008) e dos questionários para educadores e pais, revelam existir uma forte relação entre as autoperceções de crianças em idades pré-escolares e as heteroperceções dos seus pais e educadores. Observa-se elevado positivismo quer nas autoperceções como nas heteroperceções, indo de encontro com os resultados do estudo de Harter e Pike (1984), no qual foram salientados sentimentos de competência e aceitação social relativamente positivos nas crianças mais pequenas. Assim, as respostas das crianças, pais e educadoras do atual estudo apontam para uma perceção positiva e realista do *self*, ao contrário de vários estudos iniciais que consideravam o autoconceito irrealista, em idades precoces (Harter & Pike, 1984; Mantzicopoulos, French & Maller, 2004; Marsh & Ayotte, 2003; Wigfield & Karpathian, 1991).

Verificamos, neste trabalho, que as crianças mais pequenas sobrevalorizam as suas *Competências Percebidas* em detrimento da *Aceitação Social*. Este fenómeno não acontece apenas nas respostas das crianças, mas também se encontra patente nas heteroperceções dos pais e educadoras, sugerindo que o *feedback* transmitido às crianças pelos adultos significativos tem influência no modo como as mesmas se autopercecionam em determinados domínios e situações específicas (Lopes, 2006; Marsh, Craven & Debus, 1998; Peixoto, 2003).

A análise quantitativa entre os diferentes grupos apontou para uma forte correlação entre os vários domínios do autoconceito e as heteroperceções dos pais e educadoras nos mesmos domínios, podendo estes dados apontar, para ideia inicial defendida por vários autores, de que as heteroperceções dos *outros significativos* poderão ter um impacto importante nas autoperceções das crianças (Harter & Pike, 1984; Lopes, 2006; Marsh, Craven & Debus, 1998; Peixoto, 2003), tal como fora verificado por Peixoto (2003) no seu trabalho.

O estudo do autoconceito em idades pré-escolares está longe de ser esgotado, por isso, seria interessante que mais investigações se fizessem no sentido de confirmar os resultados obtidos neste estudo. Seria interessante estudar o modo como as autoperceções se vão transformando ao longo dos anos, seguindo estas crianças num estudo longitudinal, o que permitiria aprofundar imenso o conhecimento acerca do desenvolvimento do autoconceito na infância.

Referências

Cole, M., Cole, S. R. & Lightfoot, C. (2005). *The Development of children*. New York: Worth Publishers. *(Fifth Edition).*

Emídio, R., Santos, A. J., Maia, J, Monteiro, V. & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e Aceitação pelos Pares no Final do Período Pré-Escolar. *Análise Psicológica*, *26*, 491-499.

Harter, S. (1996). Historical Roots of Contemporary Issues Involving Self-Concept. In, B. A. Bracken (*Eds*.), *Handbook of Self-Concept: Developmental, Social and Clinical Considerations*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Harter, S. (1998). The Development of Self-Representations. In, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of Child Psychology* (*5th Edition*). New York: John Wiley & Sons.

Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.

Harter, S. & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, *55*, 1969-1982.

Harwood, I. H. (1987). The Evolutions of The Self: An Integration on Winnicott's and Kohut's Concepts. In, T. Honess & K. Yardley. *Self and Identity Perspectives Across The Lifespan*. New York: The International Library of Psychology.

Lopes, R. C. C. (2006). O Auto-Conceito Revisitado. *Psychologica*, *41*, 317-327.

Lopes, C. A. (2001). *Auto-Conceito e Estatuto Social da Criança.* Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Mantzicopoulos, P., French, B. F. & Maller, S. J. (2004). Factor Structure of The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance With Two Pre-Elementary Samples. *Child Development*, *75*, 1214-1228.

Marsh, H. W. & Ayotte, V. (2003). Do Multiple Dimensions of Self-Concept Become More Differentiated with Age? The Differential Distinctiveness Hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 687-706.

Marsh, H. W., Craven, R. & Debus, R. (1998). Structure, Stability, and Development of Young Children's Self-Concepts: A Multicohort–Multioccasion Study. *Child Development*, *69*, 1030-1053.

Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2008). Escala de Auto-conceito para Crianças em Idade Pré-escolar e 1.º/2.º Ano de Escolaridade de Harter & Pike (1981, 1984). In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & Vera Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.

Miranda, B. J. A. C. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem e Auto-Conceito*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, especialidade de Dificuldades de Aprendizagem, Universidade do Minho. Consultado a 7 de Outubro de 2009, disponível online em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4876

Navarro, R. P. S. (2007). *Avaliação do Auto-Conceito de Pré-Escolares Obesos, em Três Escolas do Município de Dourados – M. S.* Dissertação de Mestrado em Ciências da Saúde, Faculdade de Ciências da Universidade de Brasília, Brasília.

Peixoto, F. (2003). *Auto-Estima, Auto-Conceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

Peixoto, F. (2004). Qualidade das Relações Familiares, Auto-estima, Auto-conceito e Rendimento Académico. *Análise Psicológica*, *22*, 235-244.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pigmalion in the Classroom.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Santana, S. M., Roazzi, A., Dias, M. G. B. B. (2005). Paradigmas do Desenvolvimento Cognitivo: uma Breve Retrospectiva. *Estudos de Psicologia*, *11*, 71-78.

Santos, M. A. & Lopes, J. A. L. (2003). Popularidade, Amizade e Auto-Conceito. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, *8*, 233-252.

Schaffer, H.R. (1998). *Social Development*. Oxford: Blackwell Publishers.

Schaffer, H.R. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência*. São Paulo: Thomson.

Serra, A. V. (1988a). O Auto-Conceito. *Análise Psicológica*, *6*, 101-110.

Serra, A. V. (1988b). Atribuição e Auto-Conceito. *Psychologica*, 1, 127-141.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46: 407-441.

Tacca, M. C. V. R. & Branco, A. U. (2008). Processos de Significação na Relação Professor-Alunos: uma Perspectiva Sociocultural Construtivista. *Estudos de Psicologia*, *13*, 39-48.

Uszynska-Jarmoc, J. (2008). The Child's Conception of Self-Knowledge and Self-Esteem. In, Ulla Härkönen & Erkki Savolainen (Eds.), *International Views on Early Childhood Education*, Finland: University of Joensu Publisher.

Wigfield, A., Byrne, J. P. & Eccles, J. S. (2006). Development During Early and Middle Adolescence. In, P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.). *Handbook of Educational Psychology.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Wigfield, A. & Karpathian, M. (1991). Who am I and What can I do? Children's Self-Concepts and Motivations in Achievement Situations. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4): 233-261.

AUTORREGULAÇÃO EM CRIANÇAS DO JARDIM-DE-INFÂNCIA: ADAPTAÇÃO DA ESCALA *TEACHER RATINGS OF BEHAVIORAL SELF-REGULATION IN PRESCHOOL CHILDREN*

Feliciano Veiga, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, fhveiga@ie.ul.pt
Ana Fernandes, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, ana_fernandes_@hotmail.com

Resumo: Neste estudo, procedeu-se à adaptação portuguesa de uma escala de comportamentos de auto-regulação em crianças do jardim-de-infância, a "*Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children",* de Olson e Kashiwagi *(*2000). Educadoras de infância, num total de vinte e duas, com idades compreendidas entre os 24 e os 54 anos, classificaram 557 crianças, com idades entre os 3 os 7 anos de idade, do género masculino (269) e feminino (288). A escala foi submetida a uma análise de componentes principais com rotação varimax, tendo sido identificadas duas dimensões, conforme o estudo original (*self-inhibition* e *self-assertion*). A escala apresentou bons índices de consistência interna. No estudo da validade externa, os factores da escala apareceram relacionados, no sentido esperado, com variáveis específicas - comportamentos de implicação entre pares, género e idade das crianças. Os resultados sugerem que a versão agora adaptada apresenta boas qualidades psicométricas que a tornam útil na investigação em psicologia e em educação.
Palavras-chave: autorregulação em crianças; avaliação psicométrica; representações das educadoras de infância.

Introdução

O jardim-de-infância é um contexto que exige das crianças uma adaptação a rotinas estruturadas, ao respeito pela autoridade de outros adultos que não os pais, à partilha de recursos e também da atenção dos adultos entre pares (Tobin, Wu & Davidson, 1989). O período entre os três e os seis anos constitui uma importante etapa no desenvolvimento da auto-regulação (Kopp, 1982; Thompson, 1994). A criança começa a desenvolver mais competências para controlar os seus comportamentos de exteriorização, descobrindo novas formas de expressar as suas emoções, pensamentos e desejos, sem ter que recorrer à agressão. Entende-se então por auto-regulação o conjunto de processos mentais que exercem controlo sobre as funções do sujeito, mais propriamente, o controlo de impulsos, emoções, pensamentos e comportamentos, o planeamento de acções, a capacidade de saber esperar pela gratificação ou a resolução de conflitos (Eisenberg, 2005; Eisenberg et al, 1997). É o

mecanismo que regula o *self*, tendo em vista os padrões e regras aceites pela sociedade (Baumeister & Vohs, 2004). De uma forma geral, é a auto-regulação que torna o Homem num ser civilizado, pelo que o seu desenvolvimento constitui um importante marco durante o período pré-escolar (Olson & Kashiwagi, 2000). Se uma criança tiver problemas no desenvolvimento da auto-regulação pode obter reacções negativas por parte dos outros sujeitos que o rodeiam, ter problemas na aquisição de competências sociais ou ainda ter dificuldades de aprendizagem (Eisenberg, 2005).

Desta forma, é importante que a investigação se debruce sobre esta área, para melhor compreender o desenvolvimento infantil e para melhor actuar no processo de ensino. Devido ao facto da população ser composta por crianças pequenas, a investigação tem recorrido à fenomenologia, o estudo da realidade vivenciada de forma subjectiva e individual pelo sujeito (Gall, Gall & Borg, 2009). Ou seja, os investigadores recorrem às representações que pais e educadores têm relativamente aos comportamentos das crianças. Em muitos casos, estas baseiam-se em tarefas controladas em ambiente laboratorial ou em visitas domiciliárias (Ramani, Brownell & Campbell, 2012; Cole et al., 2008). Estas tarefas avaliam a persistência da criança na realização destas, a sua capacidade de concentração, a sua capacidade de inibir ou iniciar comportamentos e a sua capacidade de esperar por uma recompensa (Eisenberg, 2005). Existem outras tarefas que testam a capacidade de atenção e o tempo de reacção, como é o caso dos testes *Stroop*, das tarefas *Day/night*, das tarefas *Tapping,* das tarefas *Go/no go*, das tarefas *Dimensional Change Card Sort* ou do teste *Attention Network* (Baumeister & Vohs, 2004; Eisenberg, Spinrad & Eggrum, 2010; Eisenberg, 2005). Kochanska et al. (2000) criou uma bateria de tarefas para avaliação de cinco componentes da auto-regulação: aguardar pela recompensa, acalmar a actividade motora, inibir ou iniciar uma actividade, baixar o tom de voz e controlar a atenção. Carlson (2005) organizou também uma bateria composta por 17 tarefas recolhidas em nove estudos científicos. Há investigadores que recorrem à criação de

grupos foco, para tentar compreender de forma mais unificada as representações que pais e educadores têm face à forma como as crianças adquirem auto-regulação (Boyer, 2009).

Na mesma linha, Kashiwagi (1988; 1989) desenvolveu um questionário de 71 itens, a ser respondido pelos educadores de infância. A partir das suas percepções relativamente aos comportamentos das crianças, Kashiwagi pretendia compreender a auto-regulação nas crianças japonesas em idade pré-escolar. Esta escala revelou ter boas capacidades psicométricas, tanto a nível de estrutura interna como externa, apresentando coeficientes de confiabilidade de 0.90 (Kashiwagi, 1988; Kashiwagi et al. 1989). Desta escala derivaram duas dimensões: a *auto-inibição*, que abrangia itens relacionados com a espera pela recompensa, a partilha, o cumprimento de regras e orientações, o controlo de comportamentos disruptivos, a tolerância à frustração, a paciência e a persistência; e a *auto-assertividade*, que envolvia itens relacionados com a auto-afirmação verbal, a auto-expressividade em actividades criativas ou um bom relacionamento com os pares (Olson e Kashiwahi, 2000).

Posteriormente, Olson e Kashiwahi (2000) procuraram adaptar esta escala para o contexto ocidental, apresentando uma versão de 37 itens, em inglês. Esta apresentou também boas capacidades psicométricas. A análise factorial replicou as mesmas duas dimensões, nas quais a consistência interna – alpha de Cronbach – foi elevada: *auto-inibição,* 0.85; *auto-assertividade,* 0.82. A consistência interna na escala total também foi elevada (0.92). No que diz respeito à validade externa, os factores da escala correlacionaram-se com as variáveis específicas (comportamentos género e idade das crianças).

Como referido, no presente estudo, procedeu-se à adaptação portuguesa da "*Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children",* de Olson e Kashiwagi *(*2000). A apresentação da metodologia utilizada é apresentada em seguida.

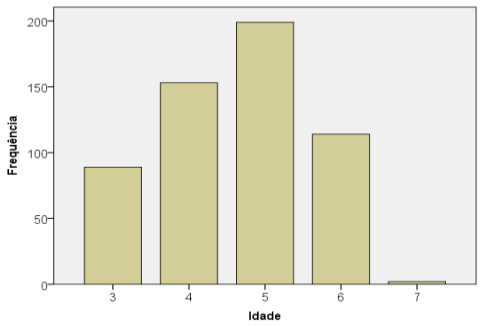
Metodologia

Segue-se a apresentação da amostra e dos procedimentos levados a cabo durante a adaptação portuguesa da escala "*Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children"* (Olson & Kashiwagi, 2000) – Escala de Comportamentos de Auto--Regulação (ECA).

Sujeitos

A amostra foi constituída por 557 crianças – classificadas pelos educadores – com idades compreendidas entre os 3 os 7 anos de idade, sendo 269 do género masculino e 288 do género feminino. As crianças eram provenientes de jardins-de-infância públicos, particulares de solidariedade social e particulares e cooperativos. A ilustração da distribuição dos sujeitos por idades encontra-se no Gráfico 1. Os dados foram recolhidos por vinte e dois educadores de infância, com idades compreendidas entre os 24 e os 54 anos.

Gráfico 1. Sujeitos da amostra em função da idade



Instrumento

O questionário original que esteve na base desta escala foi desenvolvido no Japão (Kashiwagi, 1988; Kashiwagi et al. 1989) – Questionário Kashiwagi com 71 itens. Posteriormente, foi adaptado por Olson e Kashiwagi (2000) para uma versão de língua inglesa, sendo validado conjuntamente nos Estados Unidos da América e no Japão – "*Teacher*

ratings of behavioral self-regulation in preschool children. A partir desta versão tentou-se elaborar uma adaptação da escala para a língua portuguesa – Escala de Comportamentos de Auto-Regulação (ECA). Trata-se de uma escala multidimensional de 37 itens, tipo Likert, com seis opções de resposta relativas às representações dos educadores de infância quanto à ocorrência de comportamentos específicos de auto-regulação nas crianças (1 = completamente em desacordo, 2 = bastante em desacordo, 3 = mais em desacordo que de acordo, 4 = mais de acordo que desacordo, 5 = bastante de acordo, 6 = completamente de acordo). A partir da análise factorial de componentes principais com rotação varimax resultaram duas dimensões: *auto-inibição e auto-assertividade.* Quanto à validade externa, os itens da escala correlacionaram-se com as variáveis específicas – comportamentos, género e idade das crianças.

Procedimento

Uma vez solicitada a autorização à direcção dos jardins-de-infância, os questionários foram distribuídos pelos educadores de infância, que os preencheram de forma anónima e voluntária, dispondo de dois meses para tal.

Resultados

Segue-se a apresentação dos resultados da adaptação da escala para uma versão portuguesa, mas propriamente no que concerne à sua validade interna e externa.

Validade do construto

Os resultados dos questionários foram sujeitos a uma análise factorial de componentes principais com rotação varimax. O valor tomado como referência foi 0.30. Como nos estudos anteriores, a escala apresentou duas dimensões específicas: *auto-inibição* e *auto-assertividade* (Tabela 1), com valores de alpha adequados, respectivamente, 0.97 e 0.92, no total, 0.96. A

primeira dimensão engloba itens relacionados com o cumprimento de regras, e com a capacidade de esperar pela gratificação, de controlar emoções e comportamentos negativos. A segunda dimensão está relacionada com comportamentos verbais assertivos, criativos ou auto--expressivos e com relacionamentos positivos entre pares. Os resultados desta análise indicam que a consistência interna da escala é elevada.

Tabela 1:Resultados da análise factorial (ECA)

	Componentes	
	I (%)	II (%)
I. Auto-Inibição		
1. Cumpre se lhe é dito para parar de fazer determinada acção?	.599	
2. Partilha brinquedos com os outros?	.658	
3. Aprende com os seus próprios erros e corrige-os?	.678	
4. Aceita fazer tarefas conforme as indicações recebidas?	.645	
5. Sabe esperar pacientemente pela sua vez?	.771	
6. Sabe esperar pacientemente pelo lanche (alimento)?	.685	
7. Percebe e cumpre as regras e instruções?	.696	
8. É paciente, sabendo controlar os seus próprios desejos em situações de grupo?	.824	
9. Espera pela sua vez nas conversas e discussões em grupo?	.739	
10. Sabe adequar o seu comportamento às circunstâncias?	.772	
11. É capaz de partilhar e de se revezar em situações de jogo?	.780	
12. Quando sabe que algo é proibido, não o faz?	.722	
14. Sabe controlar sentimentos negativos sem se deixar esmorecer?	.566	
15. Quando é instruído para fazer determinada tarefa, sabe cumprir?	.575	
16. Sabe controlar os seus próprios desejos imediatos?	.740	
17. Se é magoado(a) por uma outra criança, não reage da mesma maneira?	.638	
18. É paciente sobre sua própria vontade em situações de grupo?	.772	
19. Devolve os objectos ou brinquedos que os amigos lhe emprestam?	.724	
20. Sabe esperar pela sua vez, se o professor está a falar com outra criança?	.805	
21. Sabe esperar pacientemente quando se lhe diz "mais tarde" ou "tu és a seguir"?	.806	
22. Sabe estar com crianças mais pequenas?	.583	
23. Sabe assumir um compromisso, se a sua opinião diverge da dos outros?	.695	
25. Quando se lhe diz que pare de fazer algo, cumpre de forma positiva?	.673	
26. Sabe escutar os outros sem interromper?	.763	
II. Auto-assertividade		
27. Sabe exprimir aquilo que quer fazer?		.748
28. Sabe expressar as suas ideias a outras crianças?		.791
29. Sabe expor com desembaraço as suas próprias ideias, quando está a fazer as actividades?		.817
30. Toma a iniciativa em estabelecer contacto com os outros?		.812
31. Se algo de errado ou ruim acontece, é capaz de dizer "isso não está certo"?		.718
32. Sabe ir pedir emprestado as coisas que quer usar?		.645
33. Se quer juntar-se a outras crianças, sabe dizer "eu também quero jogar"?		.788
34. Fica furioso(a) se alguém o(a) insulta?		-.600
35. Sabe expressar espontaneamente as suas próprias ideias a outras crianças?		.840
36. Interessa-se por efectuar tarefas difíceis e manusear novos materiais?		.672
37. Se alguma criança o(a) provoca, sabe dizer-lhe que pare?		.748

Relativamente aos itens 23 e 34, como a saturação foi inferior ao valor tomado como referência (0.30), foram retirados da versão portuguesa, para além de a saturação apresentada (item 23, 0.281; item 34, 0.241) os colocar na dimensão *auto-inibição* e não da dimensão *auto-assertividade*, como aconteceu na versão inglesa da escala.

Validade externa

Tabela 2: Índices de correlação entre os resultados nos itens da ECA e da CTA

	cta1	cta2	cta3	cta4	cta5	cta6	cta7	cta8	cta9	cta10
eca1	-,261**	-,289**	-,303**	-,278**	-,286**	-,243**	-,251**	-,271**	-,244**	-,334**
eca2	-,359**	-,419**	-,352**	-,396**	-,311**	-,321**	-,329**	-,304**	-,276**	-,312**
eca3	-,337**	-,404**	-,401**	-,225**	-,261**	-,279**	-,302**	-,219**	-,204**	-,308**
eca4	-,237**	-,358**	-,405**	-,248**	-,244**	-,241**	-,202**	-,185**	-,167**	-,264**
eca5	-,344**	-,356**	-,351**	-,322**	-,332**	-,281**	-,321**	-,277**	-,275**	-,332**
eca6	-,346**	-,378**	-,415**	-,240**	-,342**	-,298**	-,293**	-,315**	-,263**	-,288**
eca7	-,362**	-,414**	-,459**	-,225**	-,312**	-,310**	-,280**	-,267**	-,272**	-,337**
eca8	-,478**	-,443**	-,436**	-,390**	-,411**	-,425**	-,469**	-,404**	-,376**	-,415**
eca9	-,377**	-,334**	-,355**	-,212**	-,226**	-,201**	-,252**	-,202**	-,190**	-,228**
eca10	-,507**	-,499**	-,449**	-,420**	-,441**	-,458**	-,506**	-,445**	-,416**	-,401**
eca11	-,446**	-,448**	-,415**	-,341**	-,347**	-,353**	-,399**	-,351**	-,309**	-,339**
eca12	-,476**	-,480**	-,494**	-,363**	-,388**	-,367**	-,366**	-,351**	-,333**	-,426**
eca13	-,044	,083	,080	-,067	-,039	-,030	-,058	-,038	-,092*	-,057
eca14	-,389**	-,372**	-,303**	-,298**	-,276**	-,313**	-,312**	-,261**	-,237**	-,192**
eca15	-,253**	-,290**	-,331**	-,123**	-,160**	-,206**	-,215**	-,136**	-,120**	-,181**
eca16	-,434**	-,420**	-,391**	-,312**	-,335**	-,361**	-,404**	-,330**	-,326**	-,313**
eca17	-,456**	-,432**	-,374**	-,394**	-,382**	-,422**	-,452**	-,402**	-,373**	-,323**
eca18	-,455**	-,466**	-,381**	-,376**	-,376**	-,403**	-,443**	-,420**	-,381**	-,334**
eca19	-,393**	-,436**	-,427**	-,250**	-,241**	-,323**	-,314**	-,270**	-,228**	-,251**
eca20	-,401**	-,451**	-,396**	-,391**	-,416**	-,438**	-,396**	-,404**	-,399**	-,363**
eca21	-,380**	-,443**	-,410**	-,338**	-,346**	-,372**	-,314**	-,330**	-,302**	-,297**
eca22	-,259**	-,376**	-,468**	-,165**	-,196**	-,274**	-,170**	-,159**	-,139**	-,189**
eca23	-,306**	-,291**	-,332**	-,188**	-,209**	-,183**	-,241**	-,187**	-,167**	-,223**
eca24	-,032	-,063	-,054	-,161**	-,158**	-,135**	-,083	-,132**	-,156**	-,196**
eca25	-,342**	-,403**	-,450**	-,240**	-,277**	-,267**	-,223**	-,230**	-,211**	-,311**
eca26	-,362**	-,395**	-,424**	-,228**	-,258**	-,291**	-,247**	-,185**	-,206**	-,261**
eca27	-,148**	-,216**	-,308**	-,030	-,071	-,136**	-,061	-,025	-,008	-,062
eca28	-,167**	-,248**	-,319**	-,053	-,081	-,181**	-,109**	-,061	-,021	-,091*
eca29	-,189**	-,259**	-,306**	-,075	-,091*	-,181**	-,134**	-,076	-,059	-,101*
eca30	-,056	-,097*	-,179**	,068	,052	-,006	-,004	,061	,107*	,036
eca31	-,245**	-,327**	-,335**	-,133**	-,109*	-,197**	-,166**	-,115**	-,087*	-,095*
eca32	-,310**	-,331**	-,318**	-,169**	-,180**	-,211**	-,217**	-,200**	-,106*	-,164**
eca33	-,202**	-,258**	-,295**	-,069	-,102*	-,157**	-,118**	-,121**	-,032	-,078
eca34	,046	,034	,038	-,124**	-,110**	-,034	-,066	-,107*	-,140**	-,144**
eca35	-,173**	-,234**	-,296**	-,009	-,010	-,118**	-,043	-,022	,035	-,027
eca36	-,187**	-,258**	-,342**	-,088*	-,111**	-,200**	-,149**	-,110**	-,093*	-,099*
eca37	-,184**	-,240**	-,286**	-,042	-,050	-,146**	-,114**	-,066	-,021	-,051

* $p<0.05$; ** $p<0.01$ (2-tailed).

Na análise da validade externa, considerou-se a relação entre os resultados da "*Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children"* – ECA Escala de

Comportamentos de Auto-regulação) e os resultados da escala *"Peer Aggression in Preschool"* (Domènech-Llaberia et al., 2008) – CTA (Escala de Conflito entre Pares), tendo surgido correlações, no sentido esperado, entre os itens de ambas as escalas. Estas correlações são apresentadas na Tabela 2.

As correlações apresentam-se negativas e estatisticamente significativas, embora não muito elevadas, na generalidade dos itens considerados. Posteriores estudos poderão clarificar a falta de associação significativa entre alguns dos itens considerados.

Conclusões

A "*Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children"* (ECA) é um instrumento de avaliação da auto-regulação das crianças em jardim-de-infância, a partir das representações dos educadores, com origem na investigação científica internacional. Tendo sido utilizado inicialmente em jardins-de-infância japoneses (Kashiwagi, 1988; Kashiwagi et al., 1989), foi posteriormente adaptado para a língua inglesa, com o intuito de averiguar se este seria aplicável num contexto ocidental (Olson e Kashiwagi, 2000). Apensar das divergências culturais, foi possível confirmar a validade e a replicabilidade da escala no contexto norte-americano. Procurou--se, no presente estudo, adaptar a escala para o contexto português.

Os resultados obtidos nesta investigação foram semelhantes aos dos estudos anteriormente realizados. A escala apresentou boas qualidades psicométricas, quer a nível de consistência interna quer a nível de validade externa, o que mostra que a escala aqui apresentada pode ser útil na investigação científica na área da educação e do desenvolvimento infantil. Tendo em conta as duas dimensões que derivaram da análise factorial realizada à escala, é ainda possível avaliar estas dimensões isoladamente. Esta escala poderá ser importante não apenas a nível da investigação cientifica, mas também para os educadores avaliarem os comportamentos de auto-regulação das crianças nas suas salas, sendo útil para o despiste de possíveis problemas de comportamento ou mesmo de desenvolvimento pessoal e social.

Referências

Baumeister, R., & Vohs, K. (2004). *Handbook of self-regulation* – Research, theory and applications. New York: The Guilford Press.

Boyer, W. (2009). Crossing the glass wall: using preschool educators' knowledge to enhance parental understanding of children's self-regulation and rmotion regulation. *Early Childhood Educacional Journal, 37*, 175-182.

Carlson M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*. *28*, 595‑616.

Cole, P., Dennis, T., Smith-Simon, E., & Cohen, L. (2008). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development, 18* (2).

Domènech-Llaberia, E., Jané, M., Corbella, T., Ballespí, S., Mitjavila, M., & Canals, J. (2008). Teacher reports of peer aggression in preschool: Its relationship to DSM-IV externalizing symptoms. *The Spanish Journal of Psychology, 11* (2), 433-442.

Eisenberg, N. (2005). *Temperamental effortful control (self-regulation).* Encyclopedia on Early Childhood Development. Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Consultado a 11/05/2011 em http://www.child-encyclopedia.com/documents/EisenbergANGxp.pdf.

Eisenberg, N., Fabes, R., Shepard, S., Murphy, B., Guthrie, I., Jones, P., Friedman, J., Poulin, P., & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development, 68*, 642-664.

Eisenberg, N., Spinrad, T., & Eggrum, N. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 495-525.

Gall, J., Gall, M., & Borg, W. (2009). *Applying educational research. A practical guide* (6th ed.). Boston: Pearson Education Inc.

Kashiwagi, K. (1988). *Development of self-regulatory competence in the preschool period*. Tokyo: Tokyo University Press (em Japonês).

Kashiwagi, K., Ohno, H., Tajima, N., & Ujiie, T. (1989). Development of self-regulation in preschool children. *Human Developmental Research, 5*, 63–77 (em Japonês).

Kopp, C. (1982). The antecedents of self-regulation. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.

Olson, S., & Kashiwagi, K. (2000). Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children: A japanese/US comparison. *Journal of applied developmental psychology, 21 (6)*, 609-617.

Ramani, G.; Brownell C., & Campbell, S. (2012). Positive and negative peer interaction in 3- and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *The Journal of Genetic Psychology*, *171* (3), 218-250.

Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59* (2-3), 25-52.

AVALIAÇÃO AUTÊNTICA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Gabriela Portugal, Universidade de Aveiro – CIDTFF, gabriela.portugal@ua.pt

Resumo: O que é que se sabe sobre a realidade das práticas de avaliação em educação pré-escolar, em Portugal? Apesar do seu enquadramento normativo, verifica-se uma grande heterogeneidade no pensamento e nas práticas de avaliação. À avaliação aponta-se a sua complexidade e subjetividade e invoca-se, frequentemente, a falta de tempo, de recursos e, muitas vezes, desconhecimento na utilização de procedimentos adequados de observação, registo e avaliação, quer dos processos, quer dos efeitos, para justificar a sua secundarização nas práticas pedagógicas pré-escolares. A recolha de diferentes instrumentos de avaliação utilizados e partilhados entre a comunidade de educadores, evidencia uma profusão de procedimentos estandardizados, na sua maioria consubstanciados em *checklists* de capacidades isoladas e atomizadas, procurando a objetividade da medida. Ressalta, assim, uma abordagem bem distanciada de uma avaliação "autêntica" e útil (Bagnato, 2005, 2007).
Que práticas avaliativas alternativas em educação de infância são desejáveis e/ou recomendadas pela literatura da especialidade? Neste texto, para além de se pretender abordar estas questões, pretende-se apresentar e enquadrar conceptualmente uma abordagem avaliativa denominada de Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2010) que oferece possibilidades de avaliação alternativa e/ou "autêntica", respondendo plenamente às orientações oficiais e aos atuais consensos científicos sobre avaliação e qualidade educativa. O desenvolvimento deste instrumento teve lugar no âmbito de um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) - (PTDC/CED/67633/2006).

Introdução

Em Portugal, muito recentemente, o Ministério da Educação (2011) emite uma circular relativa à Avaliação em Educação Pré-Escolar, apresentando-a como processo contínuo de registo dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, utilizando procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas. Aponta ainda para a necessidade de avaliação do ambiente educativo, enquanto elemento promotor de aprendizagens, considerando, neste processo, a organização do espaço, dos materiais e dos recursos educativos; a diversidade e qualidade dos materiais e recursos educativos; a organização do tempo; as interações do adulto com a criança e entre crianças; o envolvimento parental; as condições de segurança, de acompanhamento e bem-estar das crianças.

Sendo este o contexto oficial da avaliação em educação pré-escolar, em Portugal, o que é que se sabe sobre a realidade das práticas de avaliação em educação pré-escolar? Por outro

lado, que práticas avaliativas em educação de infância são desejáveis e/ou recomendadas pela literatura da especialidade? Neste texto, para além de pretendermos abordar estas questões, procuramos apresentar e enquadrar conceptualmente uma abordagem avaliativa denominada de Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2010) que oferece possibilidades de avaliação alternativa e/ou "autêntica" (Bagnato, 2005, 2007; Neisworth & Bagnato, 2004; Epstein, et al., 2004), respondendo plenamente às orientações oficiais e aos atuais consensos científicos sobre qualidade educativa.

O que é que se sabe sobre a realidade das práticas de avaliação em educação pré-escolar, em Portugal?

Apesar do seu enquadramento normativo, em Portugal, verifica-se uma grande heterogeneidade no pensamento e nas práticas de avaliação. À avaliação aponta-se a sua complexidade e subjetividade e invoca-se, frequentemente, a falta de tempo, de recursos e, muitas vezes, desconhecimento na utilização de procedimentos adequados de observação, registo e avaliação, quer dos processos, quer dos efeitos, para justificar a sua secundarização nas práticas pedagógicas pré-escolares.

Alguns estudos nacionais sobre avaliação em educação de infância (e.g. Carvalho, 2007; Pinheiro, 2009; Gonçalves, 2008; Leal, 2011) têm evidenciado a falta de formação dos educadores na área da avaliação, sendo esta, em geral, associada a dificuldades, desconforto e tensões, havendo um receio de avaliar mal e colocar rótulos às crianças. Assinalam-se, também, dificuldades ao nível da organização da atividade de avaliação e preocupação com a definição de critérios/indicadores de avaliação (Pinheiro, 2009; Oliveira-Formosinho & Parente, 2005; Leal, 2011). Analisando conceções e práticas de avaliação em educação de infância, as conclusões do estudo de Maia (2007) vão ao encontro dos resultados de Gonçalves (2008) que conclui que "nem sempre as práticas avaliativas formais correspondem

às conceções curriculares dos educadores" (p.214). Também o estudo de Oliveira & Gaspar (2004) aponta para a existência de práticas de avaliação não sistemáticas e, sobretudo, de carácter informal mas também manifesto interesse das educadoras em alterarem as suas práticas de avaliação. O trabalho de Fernandes (2009) corrobora o interesse e valorização da componente avaliativa no processo de desenvolvimento curricular, sendo a avaliação considerada como o motor de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico dos educadores.

A recolha de diferentes instrumentos de avaliação utilizados e partilhados entre a comunidade de educadores, por nós efetuada no contexto do trabalho junto de diversos jardins-de-infância portugueses, evidencia uma profusão de procedimentos estandardizados, na sua maioria consubstanciados em *checklists* de capacidades isoladas e atomizadas, procurando a objetividade da medida. Ressalta, assim, uma abordagem bem distanciada de uma avaliação "autêntica" e útil (Bagnato, 2005, 2007). De acordo com este autor, a avaliação convencional que tem dominado no campo da educação de infância, da intervenção precoce e da educação especial, não tem servido os seus objetivos (conhecer as competências das crianças nos seus contextos e rotinas habituais, apoiar o delineamento de programas de intervenção e documentar o processo de desenvolvimento das crianças), desconsiderando as práticas de avaliação alternativas recomendadas pela literatura especializada.

Que práticas avaliativas alternativas?

A avaliação em educação de infância, quando é feita, como vimos, continua muito dominada pelo uso de instrumentos normativos, direcionados para a identificação do défice, ignorando a componente interativa, social e cultural de um processo de ensino-aprendizagem que parte de uma imagem positiva da criança, com interesses e recursos únicos. Avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes. Este tipo de avaliação sumativa pode conduzir a uma

constatação interessante e, por vezes, até necessária mas, não suficiente e aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada, ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas.

Sabemos bem que as competências das crianças mais pequenas não se coadunam com os constrangimentos impostos por uma *checklist* estandardizada. Uma avaliação e monitorização contínua no decurso da experiência de jardim-de-infância configuram-se como uma abordagem mais autêntica, fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neisworth e Bagnato (2004) definem avaliação autêntica como o processo de recolha sistemática de informações, feito por adultos próximos e que conhecem bem as crianças, sobre os seus comportamento nos seus contextos naturais de vida (casa ou jardim de infância), sendo considerada a funcionalidade desses comportamentos e as crianças encorajadas a demonstrar competências em diversas e múltiplas situações (versus procedimentos estandardizados e descontextualizados).

Segundo Epstein et al. (2004), uma avaliação adequada ou autêntica em educação de infância deve satisfazer um conjunto de critérios de que destacamos as seguintes ideias. (1) A avaliação não deve criar ansiedade ou medo na criança, não pondo em causa a sua autoestima, nem dando azo a um sentimento de insucesso; a avaliação deve atender ao que as crianças conhecem e são capazes e nunca ser penalizadora pelo que elas não sabem. (2) A informação deve ser obtida ao longo do tempo, em múltiplas e significativas situações, no contexto das atividades naturais da criança. (3) O valor da avaliação vai muito além da focalização no desenvolvimento e aprendizagens das crianças; a avaliação é indispensável na análise da qualidade da oferta educativa e na compreensão da forma como esta vai, ou não, ao encontro das necessidades das crianças, atendendo ao seu bem-estar e implicação nas atividades, sendo crucial a todo o planeamento e processo de melhoria.

É nesta linha de pensamento que Drummond (2005) refere que uma avaliação com sentido é aquela em que se aprecia e compreende "o que as crianças sabem, reconhecemos os seus sucessos, as suas características individuais e as diferenças entre crianças. Podemos usar estas avaliações para organizar e enriquecer o currículo, as nossas interações com as crianças e as respostas educativas no seu todo. Essas avaliações também podem servir para identificar o que a criança vai ser capaz de aprender a seguir, de forma a apoiarmos e a alargarmos a sua aprendizagem. A avaliação das aprendizagens das crianças faz parte da procura de qualidade, na nossa prática diária" (p.19).

Advogando uma avaliação formativa, que serve a adaptação do ensino às necessidades da criança, Hatch (2010) assume que a avaliação não tem de ser algo que surge separado do currículo e do processo de ensino, não tem de ser estéril ou ameaçadora. Deve estar presente em qualquer atividade de aprendizagem e fundamentar qualquer reorientação no processo de ensino e de aprendizagem. Este autor recorre também à ideia de avaliação dinâmica, baseada no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), de Vygotsky. Pela observação da criança e atendendo ao seu vivido, o educador pode inferir a sua ZDP, e estimular a criança a progredir e aceder a níveis de funcionamento mais avançados e complexos. O conceito de ZDP, quando devidamente apropriado pelos educadores, potencia avaliações significativas e realísticas, focalizadas nos passos e estratégias a adotar no processo de ensino e de aprendizagem. Estabelecendo uma ligação com a abordagem experiencial da educação (Laevers & Van Sanden, 1997; Laevers, 2003), assume-se uma relação muito estreita entre Zona de Desenvolvimento Próximo e níveis de implicação elevados. A implicação é definida por Laevers como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caraterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. A implicação é determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento, estando na base de aprendizagens

significativas e do processo de desenvolvimento. Se estar implicado significa movermo-nos nos limites das nossas capacidades, ainda que não saibamos exatamente quais são esses limites, é possível deduzir, pelo nível de implicação da criança, se esta está ou não a ativar os seus atuais e potenciais talentos, se está a agir em ZDP.

Prestar atenção à qualidade de implicação da criança e perceber o que significa para a criança experienciar um determinado contexto educacional (processo de reconstrução da experiência da criança), não sendo fácil, é o que parece verdadeiramente estar na base de uma avaliação e intervenção educativa qualitativamente superior. Se a base para a progressão e alargamento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, é o processo reflexivo de observação e avaliação que permitirá ao educador adequar a sua prática às atuais capacidades, necessidades e perspetivas das crianças.

Atualmente, a importância da promoção de uma cidadania ativa em educação de infância (Lansdown, 2005; Moss, 2007; Libório, 2010), é assumida por vários autores, acentuando-se a necessidade de escutar as crianças, conhecer os seus sentimentos e pensamentos, aceder às suas opiniões e ideias, na linha do artigo 12.º da Convenção sobre os Direitos das Crianças, (1989) - a criança tem direito de exprimir as suas opiniões em todas as questões que lhe digam respeito, devendo essas opiniões ser tomadas em devida consideração. Assim, também no processo de avaliação temos vindo a assistir à atribuição de um maior protagonismo da criança, procurando escutar a criança, conhecer e valorizar a sua perspetiva (Libório, 2010).

Uma proposta de avaliação autêntica - O Sistema de Acompanhamento das Crianças: Considerando a realidade da avaliação em educação pré-escolar em Portugal e atendendo ao que é esperado oficialmente e preconizado pela literatura especializada, no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (Portugal), desenvolveu-se um projeto visando a

construção de um instrumento para apoio à prática pedagógica, facilitando a relação entre as práticas de observação, avaliação e edificação curricular, procurando assegurar uma avaliação "autêntica" e dinâmica. Trata-se do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).

Tendo como base a abordagem experiencial em educação (Laevers & Van Sanden, 1997; Laevers, Vandenbussche, Kog & Depondt, 1997), o SAC estrutura-se em torno do princípio de que a avaliação deve ser processual e deve tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas para efeitos ou resultados (aprendizagens e desenvolvimento das crianças), mas também para a melhoria do contexto educativo. Nesta linha de pensamento, inspirado no Process Oriented Monitoring System for Young Children (POMS) (Laevers et al., 1997), o SAC foi trabalhado e adaptado à realidade portuguesa, ao longo de 3 anos letivos, no contexto da prática pedagógica supervisionada da Licenciatura em Educação de Infância, integrando a cultura e orientações oficiais portuguesas; a participação da criança na avaliação e desenvolvimento do currículo; e indicadores de qualidade do contexto, dos processos vivenciados pelas crianças (níveis de bem-estar emocional e de implicação) e do desenvolvimento de competências (na linha do proposto nas orientações oficiais).

No que respeita à forma como as crianças se desenvolvem e aprendem, o SAC (1) pretende promover práticas que são guiadas por princípios sócio construtivistas e experienciais; (2) considera que a educação ocorre em interação e é um diálogo entre crianças e entre crianças e adultos e (3) assume que as crianças são competentes e cidadãos plenos, mas que precisam do apoio dos adultos, marcado pelo respeito e escuta, estimulando, criando andaimes, e conferindo uma autonomia crescente à criança (procurando uma ação na ZDP).

De acordo com a abordagem experiencial, a maneira mais económica e conclusiva para avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é concentrar-se em duas dimensões: bem-estar emocional e nível de implicação experienciados pelas crianças (Laevers, 2003). O modelo experiencial oferece uma forma respeitadora de sentir, pensar e fazer em educação

infantil, uma abordagem centrada na criança, em que o adulto tem, como ponto de referência inicial, a experiência da criança (lida através da análise do seu bem estar emocional e implicação), reconstruindo significados através das suas expressões, palavras e gestos. As intervenções baseiam-se na iniciativa e autonomia da criança, num ambiente enriquecido e estimulante e no desenvolvimento de um diálogo sensível e atento. Promover o bem-estar e participação da criança conduz ao objetivo último de assegurar o seu desenvolvimento pessoal e social.

Avaliação processual focalizada na implicação e bem-estar emocional

Como refere Laevers (2003, p.14), "quando queremos saber como cada uma das crianças está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que o seu bem-estar emocional está OK e que as suas necessidades físicas, a necessidade de ternura e afeto, a necessidade de segurança e clareza, a necessidade de reconhecimento social, a necessidade de se sentir competente e a necessidade de sentido na vida e valores morais estão satisfeitos. O segundo critério está relacionado com o processo de desenvolvimento e leva o adulto a criar um ambiente desafiador, que favorece a implicação". Os níveis de bem-estar e de implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, que querem promover o desenvolvimento e a aprendizagem. Nesse sentido, Laevers desenvolveu escalas para avaliação, quer do bem-estar emocional, quer da implicação, escalas essas que são integradas no SAC.

Na escala de avaliação do bem-estar emocional, este é observado e descrito em cinco níveis diferentes, num *continuum* desde o nível muito baixo, em que há claros sinais de sofrimento emocional até um nível muito alto, em que as crianças evidenciam estar bem consigo próprias e com o mundo envolvente. Assume-se que o grau de bem-estar indica o

quanto o ambiente educativo ajuda as crianças a sentir-se em casa, a serem elas mesmas e a ter as suas necessidades emocionais (confiança, atenção, reconhecimento e sentido de competência) preenchidas (Laevers et al., 2005).

A escala de envolvimento/implicação para crianças (Leuven Involvement Scale for Young Children - LIS-YC) (Laevers, 1994) permite aos educadores observar e avaliar o envolvimento ou implicação numa escala de 5 pontos. "No nível 1, não há atividade. A criança está mentalmente ausente. Se podemos observar alguma ação é meramente uma repetição de movimentos estereotipados muito elementar. O nível 2 não vai muito mais longe, assinalando ações com muitas interrupções. No nível 3, podemos, sem dúvida, observar no comportamento da criança uma atividade. A criança está fazendo alguma coisa... mas não existe concentração, motivação e verdadeiro prazer na atividade. Em muitos casos, a criança está a funcionar num nível de rotina. No nível 4 ocorrem momentos de intensa atividade mental. No nível 5 o envolvimento é total, expresso na concentração e implicação absolutas. Qualquer perturbação ou interrupção é vivida como uma rutura frustrante de uma atividade que está a fluir" (Laevers, 2003, p. 16).

Avaliação de efeitos ou resultados

No SAC, a análise do desenvolvimento de competências (Portugal & Laevers, 2010) centra-se em atitudes - autoestima, auto-organização e iniciativa; no comportamento do grupo e/ou competência social; e em aquisições básicas - motricidade fina e grossa, expressão artística, linguagem, pensamento lógico, conceptual e matemático, e compreensão do mundo físico/tecnológico e social. A curiosidade e a vontade de aprender (ímpeto exploratório), criatividade e ligação ao mundo são atitudes consideradas implícitas e transversais a todas as áreas referidas. Trata-se de uma abordagem que vai ao encontro do referenciado, quer nas

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997, p.49), quer na Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (ME, 2010).

Avaliação e intervenção do/no contexto educativo

A utilização do SAC envolve a dinamização de um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação focalizado no bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Integra a análise de forças e áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção priorizadas, as opiniões das crianças relativamente às "coisas que lhes dizem respeito", a escuta de outros parceiros educativos (e.g. famílias) e a conceção e desenvolvimento de estratégias de intervenção e de organização do ambiente educativo que melhor parecem responder às características e expectativas do contexto e das crianças.

Os ciclos de observação e reflexão inerentes ao SAC comportam três fases. Estas fases interligam-se e depois da fase 3 inicia-se um novo ciclo através da uma nova avaliação de todas as crianças, seguida de uma análise mais específica do contexto e de crianças em particular, identificando-se novos objetivos… e assim sucessivamente.

De uma forma sumária as 3 fases envolvem:

Fase 1 - Observação e avaliação geral do contexto e de todo o grupo de crianças – considerando níveis de implicação e de bem-estar emocional das crianças, identificando desde logo aquelas crianças que suscitam preocupação pelo facto de apresentarem níveis de bem-estar emocional e/ou de implicação baixos (em risco de desenvolvimento). Envolve uma caracterização geral do contexto do jardim-de-infância que visa reunir informação sobre características e recursos da comunidade, características e expectativas das famílias, bem como finalidades definidas no projeto curricular do estabelecimento/escola.

Fase 2 - Análise e reflexão sobre a observação e avaliação anteriores, procurando perceber a relação entre níveis de implicação e de bem-estar e a organização do ambiente educativo, quer para o grupo em geral, quer para as crianças que suscitam inquietação. Esta fase integra, assim, duas abordagens: uma direcionada ao grupo e contexto e outra direcionada às crianças que suscitam preocupação. Em relação ao grupo e contexto, o educador é convidado a pensar em aspetos positivos e em aspetos preocupantes, seja ao nível do comportamento das crianças em geral, seja ao nível de dimensões do jardim-de-infância ou da sala, oferta educativa, clima de grupo, espaço para iniciativa, organização e nas suas próprias características.

Na base das suas preocupações, o educador identifica fragilidades da oferta educativa e, em função disso, delineia áreas de trabalho. Assim, quando avalia o contexto e procura explicações para os níveis baixos ou altos de implicação e bem-estar emocional, pode considerar importantes componentes (variáveis contextuais), pensar e conceber estratégias de mudança.

Fase 3 - Em função das análises antecedentes, procede-se agora à clarificação de objetivos para o grupo em geral e para aquelas crianças que evidenciam níveis mais baixos de implicação e bem-estar ou que suscitam alguma inquietação. Em relação ao grupo em geral, e atendendo a aspetos como a oferta educativa, o clima de grupo, o espaço conferido à iniciativa das crianças, a organização ou mesmo características pessoais do educador (e.g. quão estimulante, quão sensível, quão promotor de autonomia?) o adulto é convidado a pensar em aspetos específicos de mudança e iniciativas ou ações a desenvolver com vista a alcançar os objetivos definidos. Com as crianças alvo de uma atenção acrescida, importa clarificar o melhor possível a preocupação existente em relação à criança, fazer um balanço de aspetos positivos e negativos que caracterizam a sua experiência, definir objetivos de ação e iniciativas possíveis, envolvendo os pais e/ou outros recursos da comunidade.

Neste aspeto particular da relação com as famílias e comunidade, o SAC estimula a reflexão e partilha de informação entre os vários intervenientes – pais, equipa e, se for o caso, outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo. Na comunicação com os pais e encarregados de educação, bem como com outros profissionais, sobre o que as crianças sabem e são capazes de fazer, o SAC reúne informação global das aprendizagens mais significativas de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos. Neste processo, a avaliação implica uma construção partilhada (equipa, pais e outros profissionais), que passa pelo diálogo, pela comunicação de processos e de resultados, tendo em vista a criação de contextos facilitadores de aprendizagens e desenvolvimento, reunindo as características de uma avaliação "autêntica".

Conclusão

Podemos dizer que o uso correto do SAC permite que os educadores de infância tenham uma visão clara sobre o funcionamento do grupo, atendendo aos níveis de implicação e de bem-estar, e sobre os aspetos que requerem intervenções específicas, considerando várias dimensões contextuais, como a oferta educacional, o clima de grupo, o espaço para iniciativa, a organização do contexto ou o seu próprio estilo enquanto educador. Para além de uma análise e intervenção educativa dirigida ao grupo das crianças, o SAC permite ainda a identificação das crianças que necessitam de atenção diferenciada e a consequente planificação de um conjunto de iniciativas que levem à resolução de problemas e à maximização da qualidade educativa, tanto para o grupo como para cada criança.

Conclui-se que o SAC serve os objetivos da avaliação em educação pré-escolar, permitindo conhecer as competências das crianças nos seus contextos e rotinas habituais, apoiar o delineamento de programas de intervenção e documentar o processo de

desenvolvimento das crianças, assumindo-se como uma prática de avaliação alternativa e "autêntica".

Referências

Bagnato, S. J. (2005). The authentic alternative for assessment in early intervention: An emerging evidence-based practice. *Journal of Early Intervention*, 28, 17-22.

Bagnato, S.J. (2007). *Authentic Assessment for Early Childhood Interventions: Best Practices*. New York: The Gilford Press.

Carvalho, M. M. (2007). *A avaliação no jardim-de-infância: contributo para o estudo da especificidade educativa do jardim-de-infância.* Unpublished Master Thesis, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Drummond, M. J. (2005). Avaliar a aprendizagem das crianças. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI, 7, 7-21.

Epstein, A. S., Scweinhart, L. J., Debruin-Parecki, A. & Robin, K. B. (2004). Preschool assessment: a guide to developing a balanced approach. *Preschool Policy Matters*, 7, New Brunswick: National Institute for Early Education Research.

Fernandes, I. M. S. (2009). *O contributo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem para a qualidade educativa na educação pré-escolar: um estudo exploratório.* Unpublished Master Thesis, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Bragança, Portugal.

Gonçalves, I. M. (2008). *Avaliação em educação de infância, das conceções às práticas*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Novembro.

Hatch, A. J. (2010). Rethinking the relationship between learning and development: teaching for learning in early childhood classrooms. *The Educational Forum*, 74, 258-268.

Laevers, F. & Van Sanden, P. (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire*. *Livre de base*. Collection: Education et Enseignement Expérientiel, Leuven: Centre pour un Enseignement Expérientiel.

Laevers, F. (2003). *Experiential education - Making care and education more effective through well-being and involvement*. In F. Laevers & L. Heylen (eds.), Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education, 13-24, Studia Paedagogica 35. Leuven: University Press.

Laevers, F. (ed.) (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children.* Experiential Education Series, 1. Leuven: Centre for Experiential Education, Leuven University.

Laevers, F. (ed.) (2005). *Sics (Ziko), Well-Being and Involvement in Care, a Process-Oriented Self Evaluation Instrument for Care Settings*. Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University.

Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M. & Depondt, L. (1997). *A process-oriented child monitoring system for young children*. Experiential Education Series, 2. Leuven: Centre for Experiential Education, Leuven University.

Lansdown, G. (2005). *La evolución de las faculdades del niño*. Innocenti Insight. Florência: Save the Children y UNICEF.

Leal, R. A. B. (2011). *Formando o cidadão desde o jardim-de-infância: O contributo das práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância em colaboração com a família.* Unpublished Phd Thesis, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Libório, O. (2010). *Investigar com Crianças na Formação Inicial em Educação de Infância*. Unpublished Phd Thesis, Departamento de Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Maia, M. (2007). Perspetivas e práticas de avaliação na educação pré-escolar: o público e o privado. In P. Pequito & A. Pinheiro (Orgs.), *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância*, 535-546. Porto: ESE Paula Frassinetti,

Moss, P. (2007). Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a democratic practice. *European Early Childhood Journal*, 15 (1), 5-20.

Neisworth, J. T. & Bagnato, S. J. (2004). The mismeasure of young children: the authentic assessment alternative. *Infants and Young Children*, 17 (3), 198-212.

Oliveira, F. & Gaspar, M. F. (2004). Olhares sobre a avaliação em educação pré-escolar: as opiniões e as práticas dos educadores de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 38, (1,2,3), 451-484.

Oliveira-Formosinho, J. & Parente, C. (2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade. O portfolio como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI, 7, 22-45.

Pinheiro, M. N. (2009). Avaliação em educação pré-escolar: perspetivas de educadoras de infância cooperantes e não cooperantes. *Arquipélago – Ciências da Educação*, Universidade dos Açores, 10, 101-141.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar - sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Legislação

Assembleia-Geral das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos das Crianças. 1989. Available in http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-conv-sobre-dc.html, accessed in 21 January, 2012.

Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação, Portugal.

Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010). Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (Portugal). Disponível em http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/

Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011). Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 – Avaliação na Educação Pré-Escolar (Portugal).

AVALIAÇÃO DE DIMENSÕES CONTEXTUAIS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Sofia Andrade, Universidade de Aveiro, siandrade@ua.pt
Paula Coelho Santos, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, psantos@ua.pt

RESUMO: Este projeto de investigação focaliza-se nos currículos desenvolvidos numa creche e num jardim-de-infância que atendem crianças em situação de acolhimento institucional. O objetivo é analisar as dimensões contextuais presentes, nomeadamente ao nível da oferta educativa, clima de grupo, espaço para iniciativa, organização e estilo do adulto, por referência à perspetiva das crianças envolvidas no estudo. A partir da avaliação das suas competências, necessidades e interesses, planificaram-se e implementaram-se iniciativas e ações contingentes com as respostas às necessidades identificadas e objetivos formulados. Os dados apontam a necessidade de investimento nas dimensões do estilo do adulto, designadamente, sensibilidade, estimulação e promoção da autonomia da criança, em especial no contexto creche.
Palavras-chave: necessidades emocionais da criança em acolhimento institucional; abordagem experiencial; educação de infância.

Introdução

Nos dias que correm há uma crescente preocupação com a avaliação e o desenvolvimento do currículo em educação de infância. Nesta investigação, propõe-se avaliar o papel das dimensões contextuais presentes numa creche e num jardim-de-infância, ao nível da promoção do bem-estar emocional e implicação de crianças que, estando em situação de acolhimento institucional, frequentam esses contextos. A partir de observação direta e participante nos contextos, avaliaram-se as competências, interesses e necessidades das crianças envolvidas no estudo, estabelecendo-se a linha de base para o desenvolvimento de um conjunto de iniciativas que pretenderam responder às necessidades identificadas.

A análise das dimensões contextuais baseou-se no *Self-Evaluation Instrument for Care Settings* (SICS) (Laevers et al., 2005) e no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2010), focalizando a investigadora no vivido da criança.

O SICS e o SAC na análise do Bem-Estar Emocional (BEE) e Implicação (I) da Criança

A rentabilização dos recursos para a promoção da qualidade na creche e no jardim-de-infância passa por uma avaliação sistemática do contexto educativo nas suas diferentes dimensões. Assim, podemos identificar áreas fortes e fracas do contexto e delinear estratégias de intervenção que ofereçam à criança um suporte contingente com as suas necessidades. Portanto, como recurso para a melhoria da qualidade em educação de infância, destaca-se o uso do SICS e do SAC.

O SICS oferece uma estrutura de suporte à introdução de mudanças importantes na prática educativa em creche, organizando a ação do educador em três fases: (1) observação e avaliação do BEE e I das crianças em creche; (2) análise reflexiva das dimensões contextuais determinantes para a qualidade do contexto – a oferta, a organização, a livre iniciativa, o estilo do adulto e o clima de grupo; (3) melhoria da ação educativa, com avaliação. Ao educador é proposto que reflita a sua ação sob a perspetiva da criança, criando condições para o respetivo desenvolvimento social-emocional e cognitivo (Laevers et al., 2005).

O SAC, instrumento de avaliação e monitorização da qualidade do contexto de jardim-de-infância, estrutura o desenvolvimento da ação do educador em três fases: (1) observação e avaliação geral e individualizada do grupo de crianças (fichas 1g e 1i), atendendo ao nível geral de BEE, I e desenvolvimento global, numa escala de 5 níveis; (2) análise e reflexão individualizada, sobre o grupo e o contexto (fichas 2g e 2i); (3) definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo, e iniciativas individualizadas (fichas 3g e 3i, respetivamente). O SAC permite ao educador identificar quais são as crianças em sofrimento emocional, através do desenrolar de um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação sobre o BEE e I (ou envolvimento), e indicadores de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Os resultados da avaliação dos níveis de BEE e I da criança fornecem ao educador *material* para proceder à avaliação da sua própria ação. O BEE, dimensão fundacional para o desenvolvimento e aprendizagem - i.e., os processos de libertação emocional subjacentes ao BEE são condição essencial para que a criança possa implicar-se em tarefas que resultarão em aprendizagem de nível profundo (ibidem) - tem a ver com um estado particular de sentimentos, o sentir-se bem ou mal, feliz ou infeliz, estar alegre ou triste (ibidem). A criança que o experiencia irradia vitalidade, tranquilidade, relaxamento, confiança em si mesma e está disponível para a aprendizagem a nível profundo. O BEE pode ser avaliado em cinco níveis, desde o muito baixo, em que são evidentes sinais de que a criança está em risco de desenvolvimento ou em sofrimento emocional, até um nível muito alto, onde se verifica que a criança está bem consigo própria e com o mundo envolvente.

A implicação, equacionada como o resultado da qualidade da ação do educador (ibidem), é também uma dimensão fundacional para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, informando o adulto sobre a eficácia dos seus esforços na criação de um ambiente estimulante e interessante, "apontando-lhe meios para fazer melhor" (p. 27). A implicação tem a ver com a concentração e a persistência na tarefa em análise, o achar algo interessante ou aborrecido, fascinante ou fastidioso (ibidem). Se a criança está implicada numa tarefa, vemo-la concentrada, mantendo a sua atenção na atividade, evidenciando estar mentalmente ativa, mobilizando as suas competências na realização dessa atividade; em consequência, ocorre aprendizagem, construção de conhecimento e saber. A implicação revela-se num continuum que pode estruturar-se em cinco níveis. O nível 1 – muito baixo – corresponde a ausência de atividade (ausência de implicação); o nível 5 – muito alto – traduz-se em atividade intensa e continuada (elevada implicação).

As dimensões contextuais em educação de infância

Na análise dos níveis de BEE e I, o educador irá refletir a sua prática, procurando uma explicação para as pontuações baixas (e também para as elevadas), distinguindo cinco componentes curriculares:

(1) Oferta educativa - até que ponto o contexto educativo é "rico" e apelativo, com diversidade de materiais? Em que medida a oferta é importante e relevante para a aprendizagem e desenvolvimento que cada uma das crianças está a experienciar? O educador deve procurar enriquecer o meio/espaço para o tornar mais atraente, rico e com possibilidade de exploração, promotor de diversas aprendizagens (através da construção de materiais, diversidade de jogos, preparação de alimentos…). É, pois, importante que as crianças encontrem na sala oportunidades de ação envolvendo materiais e dinâmicas que respondam às suas necessidades, nomeadamente estímulos e atividades intensas que abranjam os vários domínios desenvolvimentais (Portugal & Laevers, 2010). Importa que o espaço interior seja amplo, arejado, iluminado, aquecido, sem barulho, permitindo o movimento das crianças e dos adultos. As áreas devem ser enriquecidas com materiais macios e confortáveis para serem usados durante o dia, de modo a permitir o uso independente pelas crianças, sem que haja interferência entre as várias possibilidades de experiência. Importa que também o espaço exterior esteja organizado de modo a garantir que as atividades não interferem entre si, permitindo que as crianças acedam a uma variedade de superfícies e experiências.

(2) Clima de grupo - até que ponto as crianças se sentem à vontade no grupo e no contexto? Existe uma interação positiva entre as crianças? A relação dos adultos com as crianças envolve interações agradáveis? Importa perceber a qualidade das relações no contexto, ou seja, entre as crianças e com os adultos. Esta reflexão oferece ao adulto

oportunidade de se focalizar nas dimensões relacionais presentes no contexto, na forma como aborda a criança e lhe oferece estímulos positivos. Torna-se relevante ajudar as crianças na interação com o grupo (a conversar sobre conflitos, a perceber os seus sentimentos e os dos outros…), dar à criança oportunidades de cooperação e colaboração entre elas, visando a construção do sentimento de pertença ao grupo. Para além do referido anteriormente, importa avaliar se o adulto estabelece um contacto físico adequado, se evidencia respeito pelas crianças e empatia; importa observar se o adulto reflete na qualidade das relações que estabelece com as crianças, se desenvolve a capacidade de avaliar as interações que protagoniza, se otimiza a qualidade das suas intervenções, por outras palavras, se realiza de modo consequente a análise da qualidade das relações interpessoais e das suas competências de diálogo experiencial (ibidem).

(3) Espaço para iniciativa/autonomia - quanta iniciativa e autonomia é dada à criança no contexto? A criança é o autor do seu próprio desenvolvimento, saberá melhor do que ninguém procurar situações que se situam no limiar do seu desenvolvimento proximal. Desta forma, é crucial dar espaço à criança para decidir o que quer fazer, como e com quem; escutar a sua opinião relativamente à oferta de atividades e às planificações. Torna-se igualmente importante ver o grau em que as crianças assumem responsabilidades, a forma como os problemas são resolvidos e as regras explicadas. A livre iniciativa oferece à criança o espaço para realizar o seu próprio trajeto de desenvolvimento, ativando a exploração, a autonomia e proporcionando níveis mais elevados de implicação (ibidem). A iniciativa pode ser oferecida à criança no brincar/atividade livre. No brincar, as crianças implicam-se e exploram as suas potencialidades (resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se, utilizam informações e conhecimentos…), experimentam, experienciam situações de aprendizagem diversas, podem experimentar livremente sem medo de errar… A autonomia pode ser trabalhada

através da oferta de experiências, individuais e partilhadas, oportunidades na discussão e resolução de conflitos, oportunidades de expressão individual (envolver a criança em debate, no contar de histórias, conflitos do grupo…), tomar decisões e assumir responsabilidades. Os adultos disponibilizam utensílios adequados ao tamanho da criança de forma a potenciar a sua autonomia, responsabilizando-a em tarefas da vida diária (lavar, vestir, ir à casa de banho…).

(4) Organização - a rotina diária está bem organizada, atendendo às necessidades das crianças? Os adultos comunicam entre si, dividem tarefas e encorajam a criança a falar sobre acontecimentos do dia ou coisas em que a criança esteja interessada? São consideradas as planificações e rotinas do dia-a-dia – comer, dormir, brincar no exterior? De igual modo, importa olhar para o plano e rotinas do dia, se são suficientemente estruturadas, contudo, flexíveis, se são introduzidas variações do programa, promovendo a autonomia e respeitando as necessidades e interesses das crianças, com transições suaves entre os acontecimentos. Importa, pois, observar se numa parte do dia existe jogo livre/brincar e noutra parte variedade de atividades, quer no interior quer no exterior, dirigidas pelo adulto e iniciadas pela criança (ibidem).

(5) Estilo do adulto - o adulto é empático na interação com as crianças? Oferece interações estimulantes? O adulto promove e oferece autonomia? O adulto percebe as necessidades e interesses da criança e introduz elementos nas atividades para aumentar a implicação? O adulto é sensível com as crianças? O adulto percebe os sentimentos das crianças e assegura as suas necessidades (de atenção, afeto, afirmação, compreende as suas emoções)? O adulto deve sustentar a sua prática em três pilares da atitude experiencial: sensibilidade, autonomia e estimulação; a seguir, podemos observar a respetiva organização no *esquema do templo*.

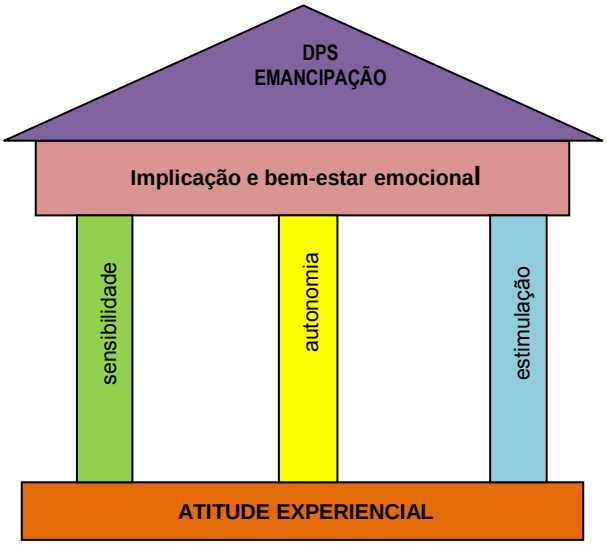


Figura 1 - Esquema do Templo (Portugal & Laevers, 2010)

Na base, a atitude experiencial do educador traduz-se em: (1) *sensibilidade ou diálogo experiencial* tem a ver com uma relação autêntica e profunda do educador com as crianças, respondendo às suas necessidades – emocionais, de segurança, afeto; assim, o educador deve promover que a criança se sinta compreendida, escutada e aceite; (2) *autonomia*, correspondendo ao modo como o educador estimula a autonomia da criança, como confere liberdade à criança ao nível da escolha da atividade, do processo de direção da atividade, da participação no estabelecimento de regras, limites e acordos; (3) *estimulação*, que respeita ao modo como o educador estimula a criança, através do enriquecimento do meio com novos e diversificados materiais, atividades e oportunidades, tendo em conta os reais interesses e necessidades das crianças; por outras palavras, o modo como o educador é (ou não) "fertilizante do terreno educativo" (ibidem). Na *trave mestra* do templo, os processos de libertação emocional, operacionalizados pelo BEE, e os processos desenvolvimentais, traduzidos em I. Por último, no *frontão*, a finalidade da ação educativa, o desenvolvimento pessoal e social (DPS) ou emancipação da criança (ibidem).

A linha de pensamento da abordagem experiencial sublinha a necessidade do educador valorizar a escuta ativa da criança, e visa manter uma atitude atenta ao vivido da criança, à sua experiência interna.

Em ambos os contextos, verificou-se que as planificações e atividades são elaboradas com base no reconhecimento daquilo que a criança já domina, sendo-lhes propostas atividades com significado para ela (Dewey, 1971; Freinet, 1973) e que constituem um desafio real às suas capacidades (Vigostky, 1991, 2007). Na creche, a educadora mostrou algumas vezes tendência para antecipar-se à criança. Com base nestas asserções, foram formulados alguns *pontos de ação,* a concretizar na creche e no jardim-de-infância e sintetizados nas tabelas 1 e 2.

No sentido de atender às necessidades das crianças em creche, foram definidas algumas intervenções para promoção do autoconhecimento e autoestima da criança, nomeadamente o trabalho em torno das emoções para ajudar "(…) as crianças a perceberem melhor as suas experiências internas e a lidarem com elas de uma forma mais positiva" (Portugal & Laevers, 2010, p.122). Assim, foram desenvolvidas várias atividades, como a utilização da caixa das emoções, ouvir/contar histórias, o desenho e a pintura. A investigadora colocou à disposição das crianças diversos materiais (imagens, máscaras, fantoches, histórias…), atividades em que se verificou que as crianças estiveram estimuladas e envolvidas, aumentando os seus níveis de BEE e I. Por vezes, elas próprias tomavam a iniciativa de pedir para brincar, por exemplo, com a caixa das emoções.

Não foi possível criar uma nova área de atividade na sala e não foram introduzidos alguns materiais, como materiais sonoros, caixa de areia, puzzles, legos, como havia sido planificado. Também, jogos de construção e alguns materiais (por exemplo, alusivos à diversidade de culturas) continuaram a ser guardados na arrecadação, para não se danificarem.

Porém, a investigadora colocou à disposição das crianças uma maior diversidade de livros para que pudessem escolher, manusear, brincar e explorar. As crianças exploraram-nos com satisfação evidente, tomando muitas vezes, a iniciativa de os procurar e pedir.

Tabela 1

Passo 4 (SICS): Declaração de intenções para melhoria da qualidade (Plano de ação para a creche)

Pontos de ação. Queremos…	**Ações concretas a serem desenvolvidas**
Melhorar o brincar na sala das brincadeiras para que o contexto se torne mais convidativo e estimulante para a criança	- Criar cantinho das emoções (com imagens); - Introduzir diversidade de materiais: materiais sonoros; caixa de areia; caixa das emoções; jogos, puzzles, legos…
Oferecer à criança maior liberdade/iniciativa e oportunidades de escolha	- Diversificar e colocar à disposição das crianças os materiais para poderem escolher, manusear e explorar entre os vários existentes, como os livros, jogos e construções; - Expor trabalhos das crianças nas paredes.
Melhorar o clima de grupo para que a criança possa *sentir-se em casa*	- Expor os trabalhos das crianças; - Trabalhar com materiais alusivos à diversidade de culturas recorrendo ao uso de, por exemplo, bonecas de cor, imagens de várias culturas e diversidade de famílias; - Trabalhar com atividades e materiais relevantes à exploração de emoções e sentimentos; - Usar e trabalhar a caixa das emoções.
Organizar o decurso do dia de forma mais eficiente	- Criar quadro de registo das opiniões das crianças em relação a diferentes atividades onde elas possam manifestar a sua opinião através de *smiles* tristes e contentes.
Melhorar estilo do adulto (sensibilidade, estimulação e autonomia), com intervenções mais estimulantes (enriquecendo o brincar das crianças e criando novas oportunidades de evolução da brincadeira), maior sensibilidade (atenção mais individualizada e empática) e promoção de autonomia (as crianças poderem escolher atividades e espaços que lhes sejam apelativos, e que a sua escolha seja respeitada).	- Estar com a criança individualmente, contando-lhe e explorando várias histórias sobre as emoções; - Enriquecer o brincar da criança, colocando à sua disposição vários tipos de materiais para que possa ter maior oportunidade de escolha e iniciativa, como livros, fantoches e imagens (alusivos às emoções e sentimentos); - Estar com a criança em pequenos grupos, deixando-a fazer desenhos no "diário" da investigadora (como ela tanto gostava) e enriquecendo-o com imagens; - Adulto com intervenções de maior proximidade e diálogo nas atividades da criança, nomeadamente no momento da brincadeira; - Auxiliares brincarem mais com as crianças, oferecendo-lhes mais carinho, afeto e atenção; - Dar oportunidade às crianças para poder escolher atividades e espaços que lhes sejam apelativos e que a sua escolha seja respeitada.

Relativamente aos trabalhos das crianças, estes não foram expostos na parede, também com o argumento de que a sua afixação poderia danificar as paredes; continuaram guardados

nas capas das crianças, sem que pudessem ser expostos. Torna-se, de facto, urgente criar estratégias no sentido de melhorar este aspeto.

Para além do referido anteriormente, foi criado um *quadro de opinião da criança*, para registar o olhar da criança, a sua perspetiva (Laevers, 2008) relativamente à oferta educativa. Assim, as crianças identificaram as atividades, manifestaram a sua opinião: C1, no primeiro momento de observação, salienta "não gosto de brincar na casinha!" mas, no segundo momento, afirma "gosto da máquina e da mala!"; C1 e C2 salientam o facto de não existirem livros na sala "gosto dos livros, mas a sala não tem!".

Salienta-se igualmente a importância do contacto afetivo e caloroso do adulto. A educadora ausentava-se frequentemente da sala no momento da brincadeira. A investigadora propôs à educadora poder ter uma maior proximidade e diálogo com as crianças nesses momentos. A investigadora esteve assim presente no brincar e nas atividades das crianças, oferecendo-lhes uma atenção mais individualizada (no brincar, nas atividades dirigidas…), pretendendo ser calorosa, aconchegante e estimulante. De acordo com Benjamin (1984, citado por Zórtea, 2008), ao brincar, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhe deram origem (à brincadeira), através da imitação, relatos, cenas…

O "diário" da investigação é um instrumento onde são registadas notas de campo, incidentes críticos, aspetos relevantes, sucessos e insucessos da intervenção e investigação (Zabalza, 1994). Verificou-se que as crianças manifestavam um forte desejo e interesse no diário da investigadora (enriquecido com imagens das emoções), pedindo frequentemente para fazer desenhos, ver imagens e explorar. Assim, a investigadora colocou-o à disposição das crianças, para que estas pudessem manusear e explorar.

No Contexto de JI, foram igualmente formulados pontos de ação que se encontram sintetizados na seguinte tabela.

Tabela 2

Ficha 3g (SAC) – objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto (JI)

1. Aspetos específicos de mudança	**2. Iniciativas ou ações a desenvolver**
Oferta educativa	
- Criar área dos sentimentos/emoções; - Renovar o espaço dos jogos e da cozinha; - Colocar em prática algumas atividades científicas; - Enriquecer o espaço exterior, criando mais oportunidades para movimentações amplas e libertação de energia, bem como realização de atividades.	- Disponibilizar máscaras alusivas às diferentes maneiras de sentir, ou seja, dos diferentes sentimentos (com medo, zangado, triste e feliz). As crianças poderão assim pintar/decorar as máscaras a partir das quais poderão criar também histórias, colocar também em prática dramatizações e olhar-se ao espelho com as máscaras; - Desenvolver materiais para construção de máscaras das emoções; - Acrescentar maior diversidade de jogos. Melhorar os que já existem e reorganizar o espaço, tornando-o mais funcional; - Acrescentar materiais na área da cozinha; - Proceder à preparação de alimentos no contexto: bolos…; - Levar para o exterior cordas, panos, molas, mesas, cadeiras e materiais para grandes construções, de modo a proporcionar às crianças diferentes atividades.
Clima de grupo	
- Assegurar um clima de grupo positivo onde as crianças se sintam seguras, acarinhadas; - Criar um espaço aconchegante e seguro; Fortalecer as relações de escuta e de entreajuda entre as crianças; - Promover o conhecimento do outro, o respeito, e a cooperação entre as crianças, entre crianças e adultos.	- Disponibilizar materiais e atividades às crianças que possibilitem o trabalho em torno das emoções; - Aproveitar as experiências pessoais e familiares das crianças para trabalhar aspetos como os afetos e as emoções relacionados com determinadas situações; - Explorar a "caixa das emoções", permitindo à criança diversas experiências de forma a dinamizar a escuta do outro, a tolerância e proporcionar oportunidades a cada criança para poderem expressar os seus próprios sentimentos e emoções, falar acerca dos mesmos, das suas preocupações e de situações pelas quais já vivenciou ou passou; - Desenvolver atividades onde as crianças possam exprimir, através do corpo/voz, sentimentos ou atitudes; - Conversar com as crianças acerca das atividades desenvolvidas, se gostaram ou não gostaram. De forma, a que a criança possa exprimir a sua opinião, sinta que é ouvida; - Observar e escutar as mensagens da criança e as suas opiniões e também os seus gostos; - Registar pequenas frases que as crianças digam sobre cada sentimento/emoção e conversar sobre os registos efetuados (quer sejam frases ou desenhos feitos pelas crianças); - Conversar com as crianças acerca das situações de agressividade que por vezes ocorrem para com as outras crianças; - Ajudar as crianças a resolverem pequenos conflitos umas com as outras, através de vários instrumentos e materiais; - Organizar trabalhos em grupo com responsabilidades partilhadas.
Espaço para iniciativa	
- Incentivar a tomada de decisão e a assunção de responsabilidades pelas crianças; - Aumentar os níveis de colaboração e de participação interessada e implicada das	- Alargar, de forma gradual, a iniciativa da criança nos vários momentos e atividades disponibilizadas; - Permitir que as crianças decidam o que vão fazer, como o vão fazer e decidir quando é que o trabalho está terminado; - Responsabilizar as crianças pelas suas escolhas e

crianças em diferentes atividades existentes na sala; - Incentivar o espírito criativo de expressão individual; - Incentivar a tomada de decisão e de assunção de responsabilidade nas crianças; - Promover sentido de confiança e de boa autoestima, baseado em atividades onde as crianças se sintam capazes e responsáveis.	comportamentos; - Permitir que as crianças discutam, criem e ajustem as regras existentes na sala; - Dar espaço e tempo à criança para realizar a atividade à sua maneira, com os diversos tipos de materiais escolhidos por ela, promovendo a expressão individual, a autonomia, e um saber fazer cada vez mais superior; - Promover momentos de discussão e de partilha de ideias em pequeno e em grande grupo, incentivando as crianças a expressar-se cada vez mais, dar a sua opinião…
Organização	
- Assegurar a flexibilização das regras; - Oferecer mais tempo de jogo ao ar livre; - Assegurar flexibilidade nas regras, quando necessário; - Discutir e estabelecer acordos com as crianças, ouvindo-as (não procurando impingir o nosso ponto de vista); - Integrar potencialidades educativas da comunidade no projeto curricular do grupo.	- Concretizar ou dar maior visibilidade às regras existentes na sala, relativamente à arrumação dos materiais, aos comportamentos permitidos e não permitidos (acordar as regras com as crianças); - Introduzir uma tabela de "opinião das crianças acerca da oferta educativa" de forma a escutar a sua opinião; - Sempre que possível levar a criança a atividades em espaços exteriores em contacto com a natureza.
Estilo do adulto	
- Exercitar a autoavaliação da educadora e da investigadora, sem medo de encontrarmos fragilidades; - Estar atento aos comportamentos positivos das crianças e valorizá-las, reforçar esses momentos; - Moderar a tendência para intervir e resolver rapidamente os conflitos entre as crianças; - Procurar ver a realidade a partir dos olhos da criança; - Apoiar a crianças nos seus contactos sociais, funcionando como "modelo".	- Oferecer apoio e atenção positiva sempre que for necessário; - Estar atentos ao impacto das intervenções das crianças em termos de implicação e bem-estar emocional; - Pensar antes de agir; - Observar e escutar as crianças no brincar para as conhecer e perceber melhor; - Ter atenção para não levar as crianças a exprimirem sentimentos que não sentem; - Desenvolver um trabalho mais orientado e individualizado (proporcionando um maior acompanhamento) com as crianças que apresentam mais dificuldades, para que, pouco a pouco, se sintam mais seguras e mais autónomas.
Outros aspetos	
- Colocar as crianças em contacto com algumas atividades no âmbito da literacia; - Contar histórias sobre a diversidade e educação emocional; - Apostar em saídas ao exterior, para proporcionar às crianças um maior conhecimento do mundo e conhecimento do espaço circundante.	- Contar histórias sobre a diversidade e educação emocional, recorrendo a materiais diversificados; - Colocar as crianças em contacto com algumas atividades do âmbito da literacia, nomeadamente através de: associação da imagem a uma palavra, interpretar poemas, aprender algumas letras do abecedário, entrar em contacto e explorar alguns trava-línguas, criação de histórias, construir adivinhas, rimas, brincar com as palavras e procurar/pesquisar letras e palavras conhecidas em jornais, revistas, panfletos, entre outras; - Promover situações de descoberta das características atmosféricas, relacionadas com as diferentes estações do ano.

No contexto de jardim-de-infância foram desenvolvidas ações e estratégias tendo em conta a experiência interna e o vivido da criança. Assim, a investigadora desenvolveu um conjunto de estratégias e atividades enunciadas abaixo.

A caixa das emoções fez parte do quotidiano nos contextos, permitindo diversas aprendizagens e experiências de forma a dinamizar a escuta do outro, a tolerância, a proporcionar oportunidades a cada criança para que pudesse expressar os nomes que se dão aos sentimentos e emoções, falar deles, falar das suas preocupações e das situações pelas quais já tinham passado. As crianças manifestaram interesse e gosto pela caixa das emoções: manuseavam as imagens, colocavam as máscaras andando pelas diferentes áreas de atividade, brincando com os fantoches de dedo. A investigadora (em colaboração com a educadora e auxiliares) colocou à disposição das crianças diversos materiais e atividades: (1) foram colocadas à disposição da criança imagens e tabelas sobre "como me sinto hoje" no "diário" da investigadora, para que a criança pudesse expressar e dizer como se sentia em determinado dia ou naquele momento; as crianças pediam para desenhar e manusear este "diário"; procuravam também as respetivas tabelas, pedindo para as preencher; (2) uma vez que as crianças manifestaram bastante interesse pela caixa das emoções, foi proposto à educadora a criação da área das emoções, onde as crianças puderam pintar/decorar máscaras alusivas aos sentimentos (medo, zangado, triste e feliz); esta área foi enriquecida com as máscaras e com um espelho, onde as crianças puderam dar asas à sua imaginação (olhavam-se ao espelho com as máscaras, colocaram em prática pequenas dramatizações, criaram histórias…); de facto, a criação da área das emoções foi muito importante para as crianças, pois tiveram a possibilidade de explorar e lidar com as emoções, através de atividades que elas próprias tiveram oportunidade de escolher; (3) colocámos à disposição das crianças diferentes histórias alusivas às emoções, de modo que pudessem explorá-las; no brincar livre, as crianças pediam frequentemente para brincar com as histórias: "exploração das histórias permite a expressão de sentimentos e evoca o reconhecimento de sentimentos que são comuns a muitas crianças" (Portugal & Laevers, 2010, p.122); (4) construímos um quadro de opinião da criança sobre a

oferta educativa para escutar o ponto de vista da criança; segundo Laevers (2008), no âmbito da abordagem experiencial é essencial procurar ver a "realidade" da prática do dia-a-dia do ponto de vista da criança; neste quadro a criança colocou *smiley faces*, segundo Brooker (2001, Oliveira-Formosinho, 2008), importante para manifestar o seu agrado e desagrado sobre determinadas situações ou atividades, como é o caso da criança C3, que declara o seu desagrado por uma atividade da "aula" de educação física - "não gosto das bolas quando vão para o chão e para cima!". C3 e C4, num primeiro registo, evidenciam o seu desagrado pelo escutar/ouvir histórias - "não gosto de ouvir histórias"; (5) as crianças puderam expressar através do desenho e do seu ponto de vista o que significava para si cada sentimento/emoção; estes desenhos e opiniões das crianças foram afixados na sala de atividades; (6) a investigadora ofereceu um "cubo das emoções" a cada criança (para levarem para casa); as crianças sentaram-se no chão a brincar com o cubo e a dramatizar como viam nas imagens; (7) os trabalhos das crianças eram afixados na sala, permitindo que a criança se sentisse valorizada e pudesse mostrar o resultado do seu trabalho; muitas vezes, as crianças solicitavam a presença da investigadora para ir ver os seus trabalhos, questionando – "está giro, Sofia?"; (8) as crianças tiveram oportunidade de confecionar alimentos. C3 e C4 afirmaram o seu agrado pela realização deste tipo de atividades – C3 "gosto de mexer tudo e pôr no forno!"; C4 "gosto de fazer e comer o bolo!"; (9) o espaço exterior é um prolongamento do ambiente interior (Post & Hohmann, 2003); assim, neste contexto, o espaço exterior era enriquecido com materiais; a educadora criava a oportunidade de a criança realizar determinadas atividades no exterior, levando a mesa, cadeiras, panos, molas, cordas… de forma a criarem-se pequenos grupos e a fazer com que a criança pudesse estar num espaço diferente; sempre que possível, o adulto proporcionou às crianças atividades em espaços exteriores em contacto com a natureza (ex. biblioteca, museu dos dinossauros…); (10) a

investigadora esteve sempre presente nas atividades das crianças, estabelecendo um contacto caloroso e de afeto que, segundo Rygaard (2006), ajuda a criança a estabelecer uma permanência afetiva. Para além disto, o adulto observou e escutou as crianças, dando azo a que a criança pudesse exprimir a sua opinião e sentir que era ouvida.

Algumas linhas de conclusão

O uso destes instrumentos de análise e avaliação permite ao educador, a par com a avaliação e monitorização da qualidade da intervenção educativa, definir quais são as crianças que se encontram em sofrimento emocional e que necessitam de uma intervenção educativa mais diferenciada: uma prática sustentada na sensibilidade, autonomia e estimulação. Numa análise focalizada nos processos de construção partilhada das experiências de aprendizagem, onde as vozes e os olhares das crianças proporcionam modos diferenciados de ação e onde as preocupações dos adultos confluem no sentido de responder às respetivas necessidades e interesses. Será urgente apoiar os educadores na procura e aplicação de outros saberes e alternativas, num processo participativo, democrático e transparente.

Referências

Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. Companhia Editora Nacional: São Paulo.

Freinet, C. (1973). *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Editorial Presença: Lisboa.

Laevers, F. (2008). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância, 84*, 4-9.

Laevers, F. et al. (2005). Sics (Zico). *Well-Being and Involvement in Care a Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Settings.* Research Centre for Experiential Education Leuven University: K&G.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças.* Porto: Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rygaard, N. (2006). *A criança abandonada.* Lisboa: Climepsi Editores.

Vigostky, L. (1991). *A formação social da mente.* Martins Fontes Editora: São Paulo.

Vigostky, L. (2007). *Pensamento e linguagem.* Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zortéa, L., Kreutz, C., & Johann, R. (2008). Imagem corporal em crianças institucionalizadas e em crianças não institucionalizadas. *Aletheia*, *1*, 111-125.

BEM-ESTAR E ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DAS EXIGÊNCIAS EM PROFESSORES PORTUGUESES DOS DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO

Ivone Patrão, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal, ivone_patrao@ispa.pt
Carina Pinto, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal, carina.r.pinto@gmail.com
Joana Santos-Rita, Escola Superior de Tecnologia de Lisboa, Portugal, joana.rita@estesl.ipl.pt

RESUMO: O bem-estar dos professores é considerado essencial para o sucesso de todo o projecto educativo. Tendo em conta todas as mudanças sociais e políticas o *burnout* começa a ser um problema social de extrema relevância (Capelo & Pocinho, 2009; Benevides-Pereira & Yaegashi, 2009; Carlotto, 2002; Carlotto & Câmara, 2008; Pinto, Lima & Silva, 2003; Picado, 2010; Rita, Patrão & Sampaio, 2010, Correia, Gomes & Moreira, 2010). A exaustão emocional e a falta de realização profissional são os aspectos mais desmarcados, que implicam o recurso a estratégias inadequadas por parte dos professores na gestão das situações de conflito em todo o contexto escolar.

Este estudo teve como objectivo a avaliação do bem-estar e das estratégias de gestão das exigências em professores de todos os níveis de ensino. A amostra é constituída por 170 professores portugueses que preencheram o CBP-R (questionário *burnout* professores revisto, Patrão, Rita & Maroco, 2012) e a CJS (*Coping* Job Scale, Latack, 1986).

Os resultados indicam que os professores do Ensino Básico apresentam níveis inferiores de bem-estar, uma vez que têm mais preocupações profissionais, maior exaustão emocional, falta de reconhecimento profissional e maiores níveis de *stress* de papel comparativamente com os professores do Ensino Secundário. Relativamente às estratégias os professores no geral recorrem a estratégias menos eficazes para gerir as exigências na gestão da relação com os alunos e pais, contudo não existem diferenças significativas entre os diferentes níveis de ensino.

Palavras-Chave: Bem-estar, Professores, Nível Ensino

Introdução

O bem-estar reflecte o funcionamento adaptativo, a forma como cada sujeito lida com as exigências internas ou externas, ou seja, quais as estratégias que se utilizada em situações percepcionadas como potenciais ameaças (Pereira, 2004). Ao longo dos anos, o bem-estar docente tem sofrido alterações, podendo estas advir das mudanças sócio-educativas que têm ocorrido nas últimas décadas (Jesus 2006; Nieto, 2009; Picado & Pinto, 2011) e sendo diversos os factores que parecem contribuir para o *stress* e *burnout* sentidos pelos docentes (e.g. aumento das exigências em relação ao professor, deficientes

condições de trabalho, mudança das relações entre professor e alunos) (Esteve 1999; Jesus 2005; Jesus, 2006).

São diversas as investigações que argumentam que a síndrome de *burnout* em professores é considerada um problema social de extrema relevância (Pocinho & Capelo, 2009; Benevides-Pereira & Yaegashi, 2009; Carlotto, 2002; Carlotto & Câmara, 2008; Rita, Patrão & Sampaio, 2010; Correia, Gomes & Moreira, 2010; Pinto, Lima & Silva, 2005). O *burnout* afecta não só o professor, mas também o contexto educacional, uma vez que o mal-estar sentido pode originar problemas de saúde, perda de motivação, aumento dos níveis de absentismo e abandono da profissão irritabilidade e pode interferir na realização de objectivos pedagógicos (Carlotto, 2002; Correia, Gomes & Moreira, 2010; Jesus, 2006; Paula & Naves, 2010).

Para melhor compreender o que poderá contribuir para o bem-estar dos professores, outras variáveis têm sido estudadas. As estratégias de *coping* utilizadas pelo indivíduo, como um factor de protecção do *burnout*, podem de facto reduzir a ameaça sentida em situações de conflito no contexto educativo (Gil-Monte, 2005; Moriana-Elvira & Herruzo-Cabrera, 2004, cit. Zafarri et al, 2009; Serra, 1999; Jesus & Pereira, 1994; Serra, 1999).

Na literatura é consensual a importância da avaliação do *burnout* em professores, de forma a discriminar quais os factores associados, para que seja possível elaborar programas de intervenção e promoção do bem-estar dos professores, contribuindo para uma abordagem que faça sobressair os aspectos positivos da profissão. Este estudo surge, também, para contribuir para uma melhor compreensão da relação entre as estratégias utilizadas e os níveis de *burnout* numa amostra de professores portugueses.

Método

Participantes

A amostra de 170 professores foi constituída através de uma amostragem não-probabilística ou não-aleatória, do tipo *bola de neve.*

Tabela 1 – Distribuição das Frequências e % das variáveis sócio-demográficas

Variáveis	Categorias	Frequência	%
Idade	25-30	17	10
	31-35	26	15.3
	36-40	21	1204
	41-45	25	14.7
	46-50	31	18.2
	51-55	29	17.1
	55-60	20	11.8
	>=61	1	0.6
Género	Feminino	124	72.9
	Masculino	46	27.1
Estado civil	Solteiro	45	26.5
	Casado	100	58.8
	Divorciado	21	12.4
	Viúvo	2	1.2
	União de facto	2	1.2
Nº filhos	0	52	30.6
	1	46	27.1
	2	56	32.9
	3	16	9.4
Nível de ensino	1º Ciclo	36	21.2
	2º Ciclo	29	17.1
	3º Ciclo	26	15.3
	Secundário	50	29.4
	3º Ciclo + Secundário	26	15.3
	2º + 3º Ciclo	2	1.2
	2º + 3º + Secundário	1	0.6

Do total dos professores, 72.9% são do sexo feminino e 27.1% são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 27 e os 61 anos, sendo a média de idades de 44 anos (M=44; DP= 9.379). Em maior número, os participantes são casados (58.8%) e têm 2 filhos (32.9%). Na grande maioria possuem uma licenciatura (73.5%), são funcionários públicos (70% e leccionam em escolas do sector público (88.2%). O tempo médio de docência é de 19 anos, enquanto o tempo médio na actual escola é de 10 anos. Relativamente ao nível de ensino, 21.2% dos professores leccionam no 1º ciclo, 17.1% no

2º ciclo, 15.3% no 3º ciclo, 29.4% no ensino secundário, 15.3% no 3º ciclo e secundário, 1.2% no 2º e 3º ciclo e 0.6% no 2º, 3º e secundário (Tabela 1).

Instrumentos

No presente estudo foram utilizados três instrumentos: Questionário de Dados Sociodemográficos e Profissionais (Pinto & Patrão, 2010), Questionário de *Burnout* para Professores, versão revista CBP-R – (Moreno-Jiménez, Hernández & Gutiérrez, 2000; versão portuguesa de Patrão, Rita & Maroco, 2012), e *Coping Job Scale* (Latack, 1986; versão portuguesa de Jesus & Pereira, 1994).

O CBP-R é constituído por 66 itens, organizados em três factores: Factor I - *Stress* e *Burnout* (avalia os elementos consequentes); Factor II - Desorganização e Factor III - Problemática Administrativa (constituem no bloco dos antecedentes). Trata-se de um instrumento de auto-avaliação, preenchido através de uma escala de *likert* de cinco pontos e considera-se como ponte de corte, as pontuações obtidas com valor superior a 2.5.

A CJS destina-se à avaliação das estratégias de *coping* e compreende 52 itens, sendo 17 de controlo, 11 de escape e os restantes 24 de gestão de sintomas. É um instrumento de auto-avaliação, preenchido através de uma escala de *likert* de cinco pontos.

Procedimento

Foi efectuada pesquisa bibliográfica em diferentes bases de dados, centrada nas seguintes palavras-chave: *burnout*, *emotional adjustment*, *coping strategies*, *professional satisfaction* e *teachers*. A presente investigação foi submetida e aprovada pela a Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação. Os

protocolos foram distribuídos directamente nas escolas e via internet, através do *email* e de um questionário online. Para a análise e o tratamento dos dados recorreu-se ao software IBM-SPSS Statistics (v. 19.0, SPSS Inc, Chicago, IL), tendo-se procedido a uma análise descritiva e inferencial das variáveis em estudo. Uma vez que a amostra não seguia uma distribuição normal, recorreu-se à utilização de testes não paramétricos (Quociente de Correlação de Spearman e o Teste de *Kruskal-Wallis*) (Maroco, 2010). Quanto à consistência interna das escalas apresentadas foi considerada boa, com valores acima de 0.70 (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Resultados

De um modo geral, a amostra apresenta baixos níveis de *burnout*. Porém, 39.4% da amostra apresenta elevados níveis de *burnout*. Os professores obtêm valores mais altos nas dimensões Supervisão (M = 3.20; DP = 0.86), Falta de Reconhecimento Profissional (M = 2.96; DP = 1.03), Condições Organizacionais (M = 2.78; DP = 0.48) e *Stress* Papel (M = 2.90; DP = 0.59). A Falta de Realização Pessoal no Trabalho foi a dimensão que obteve uma pontuação mais elevada (M =2.97; DP = 0.5) e, a dimensão de Despersonalização a que obteve pontuação mais baixa (M = 1.65; DP = 0.59).

As estratégias de *coping* mais utilizadas pelos professores são as estratégias de controlo (M = 3.49; DP = 0.55), seguidas das estratégias de escape (M = 2.93; DP = 0.58), sendo as estratégias de gestão de sintomas as menos utilizadas (M = 2.10; DP = 0.41).

Na tabela 2 são visíveis as correlações entre as dimensões do *burnout* e do *coping*.

Tabela 2 - Correlações das sub-escalas da CJS e CBP-R (n=170)

	PP	FRP	CO	S	B	EE	D	FR	SP
E_C	,055	,001	-,027	,290**	-,131	-,198**	-,189*	,250**	-,054
E_E	,075	,046	,133	,021	,125	,072	,050	,116	,133

E_GS	,211**	,335**	,072	,014	,156*	,119	,083	,102	,194*

Nota: PP= Preocupações Profissionais ; FRP= Falta de Reconhecimento Profissional ; CO= Condições Organizacionais; S=Supervisão; B=Burnout; EE= Exaustão Emocional; D=Despersonalização; FR= Falta de Realização; SP= Stress de Papel;
**p<0.05; **p<0.01*

Na tabela 3 é possível observar os resultados obtidos relativamente à exploração das diversas subescalas com a variável nível de ensino leccionado.

Tabela 3 – Exploração das subescalas em relação ao nível de ensino (n=170) (KW)

Sub-Escalas	*Stress* de Papel	Exaustão Emocional	Preocupações Profissionais	Falta de Reconhecimento Profissional
Nível de ensino	19.717 **	13.181*	14.679*	15.865*
Predominância	1º Ciclo (107.64)	1º Ciclo (104.46)	1º Ciclo(107.97)	1º Ciclo(109.56)

**p<0.05; **p<0.01*

Discussão

Grande parte dos professores apresenta baixos níveis de *burnout*. Deve-se, contudo, ter em atenção que uma parte da amostra apresenta níveis elevados de *burnout* e como tal uma diminuição no seu bem-estar, o que vai de encontro ao que é descrito na literatura, em que a classe docente é caracterizada como uma profissão de *stress* (Jesus, 2005; Stoeber & Rennert, 2008), normalmente, afectada de forma severa pela síndrome de *burnout* (Carlotto, 2008; Jesus, 2005), provocando uma exaustão física e emocional que acarreta consequências, não só ao nível individual, como ao nível organizacional.

Os professores sentem falta de reconhecimento profissional e de supervisão, dados estes que podem estar relacionados com as mudanças sócio-educativas que têm ocorrido nas últimas décadas (Jesus 2006; Nieto, 2009; Picado & Pinto, 2011), ou mesmo da instabilidade sentida em relação à sua imagem social e estatuto dos professores juntamente com a acumulação das exigências burocráticas (Arthur, Davison & Lewis, 2005; Esteve,

1999; Moreno-Jiménezet al., 2000). Estes dados remetem igualmente para a importância das relações de suporte, por parte das chefias e decisores, sendo que, aparentemente, os professores que sentem mais suporte superior, são menos vulneráveis à síndrome de *burnout* (Burke & Greenglass, 1993; Travers & Cooper, 1993). Outro dado a ter em conta, prende-se com o facto de estes professores demonstrarem ser afectados pela exigência dos papéis multifacetados impostos ao professor, que passam pela gestão de relações com toda a comunidade escolar (i.e. colegas, alunos e pais) e pela percepção da falta de condições da escola e de recursos inadequados (Brissie, Hoover-Dempsey & Bassler 1988; Moreno-Jiménez et al., 2000).

Torna-se relevante destacar que os mesmos são indicadores do mal-estar sentido pelos docentes, sendo este identificado como mais elevado nesta profissão do que noutras (Alvarez et al., 1993; Jesus, 2000), uma vez que, as condições organizacionais, falta de supervisão, preocupações profissionais e falta de reconhecimento profissional apresentam níveis médios elevados, pode concluir-se então que os professores apresentam um maior risco de alterações no seu bem-estar.

Observa-se igualmente neste estudo que as estratégias mais utilizadas pelos professores são as estratégias de controlo, seguidas das estratégias de escape ou de evitamento e finalmente das estratégias de gestão de sintomas. Estes resultados estão de acordo com os obtidos por Jesus e Pereira (1994) e Pocinho e Capelo (2009). De forma geral, os professores em situações emocionalmente exigentes utilizam, maioritariamente, estratégias orientadas para a resolução do problema e voltadas para as acções e reavaliações cognitivas proactivas (Jesus & Pereira, 1994), que provavelmente contribuem para melhores resultados (Nieto, 2009).

Contudo, deve-se ter em conta que os resultados obtidos também revelam que os professores para lidarem com as exigências colocadas pelo exercício da sua profissão não recorrem apenas a estratégias tendencialmente adaptativas e funcionais. Segundo Jesus e Pereira (1994), não há estratégias mais ou menos eficazes ou adequadas, é necessário ter em conta os factores da personalidade e as condições da situação em causa, uma vez que, a estratégia adoptada para lidar com as exigências da situação depende de vários factores, como sejam: a avaliação feita, a forma como o sujeito avalia a situação e também das suas capacidades para fazer face à situação no sentido de reduzir o mal-estar causado (Jesus & Pereira, 1994; Lazarus & Folkman, 1984).

Conclui-se que os professores que utilizam mais estratégias de controlo, apresentam maiores níveis de bem-estar, encontrando-se menos exaustos emocionalmente e com menos atitudes de despersonalização. Assim, os indivíduos que utilizam com maior frequência estratégias focadas no problema detêm uma maior capacidade na prevenção do *burnout* (Gil-Monte, 2005).

Quanto às estratégias de gestão de sintomas, estas relacionam-se com as preocupações profissionais, falta de reconhecimento profissional, *burnout* e *stress* papel. Estes professores, ao invés de utilizarem estratégias mais focalizadas, utilizam estratégias de resolução de problemas mais gerais e menos ligadas a problemas concretos. Neste sentido, as situações ficam em gestão, mas não resolvidas (Jesus, 2005).

Verificou-se também que os professores do primeiro ciclo apresentam níveis inferiores de bem-estar, apresentando mais preocupações profissionais, mais exaustão emocional, maior falta de reconhecimentos profissional e maiores níveis de *stress* relacionado com o papel comparativamente com os professores do ensino secundário. Uma hipótese explicativa para este resultado pode relacionar-se com o facto de serem os

professores a fazer a gestão da sala de aula e de assumirem o papel central na aprendizagem dos alunos, e de existir uma interacção diária constante com os mesmos alunos, assim como uma forte interacção com os pais, o que pode levar a que sintam uma maior dificuldade na gestão dos conflitos com os pais/escola (Patrão, Rita, Lopes, Guimarães & Paulo, 2010). Para além disso, as exigências colocadas pela idade e características dos alunos pode ser outro factor explicativo (Anderson & Iwanicki, 1984; Jesus, 1998).

Conclusão

O bem-estar dos professores deve ser uma temática central na actualidade tendo em conta todas as mudanças no sistema educativo. Não se trata só de avaliar como está o equilíbrio emocional de quem cumpre uma função educativa cada vez com maior exigência, mas trata-se também de perceber quais os factores que podem estar associados, que funcionem como estratégias adequadas e facilitadoras da gestão da relação com o aluno, a turma e os pais.

Este estudo, contribui para essa reflexão, bem como perspectiva a relevância de uma intervenção em gestão emocional com professores, que está para além dos aspectos curriculares gerais. Neste sentido, já alguns autores apelam para o desenvolvimento de uma intervenção que se foque nas necessidades de supervisão contínua dos professores, ao nível das suas competências pessoais e sociais (Jardim & Pereira, 2006; Jardim, 2007; Jesus, 2005; Nieto, 2009; Tavares, 2001).

Referências

Alvarez, C., Blanco, J., Aguado, M., Ruíz, A., Cabaço, A., Sánchez, T. & Bernabé, J. (1993). Revisión teórica del*burnout*: O desgaste profesional en trabajadores de la docencia. *Caesura, 2*, 2, 47-65.

Anderson, M. B. & Iwanicki, E. F. (1984).Teachers motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 109-132.

Arthur, J., Davison, J. & Lewis, M. (2005). *Professional values and practice: Achieving the standards for QTS*. London, England: RoutledgeFarmer.

Benevides-Pereira, A. M. T. & Yaegashi, S. F. R. (2009). O CBP-R em professores do Ensino Fundamental. *IX Congresso Nacional de Educação* – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.

Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V. & Bassler, O. C. (1988). Individual, situationalcontributors to teacherburnout. *Journal of Educational Research, 82*, 2, 106-112.

Burke, R. J. & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological *burnout* among teachers. *PsychologicalReports, 73*, 371-380.

Capelo, M. Pocinho, M. & Jesus, S. N. (2009). Stress, estratégias de coping e auto-eficácia em professores. *Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde*, 643-658.

Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7, 1, 21-29

Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2008). Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores de escolas públicas e privadas. *Psicologia da Educação*, 26, 29-46.

Correia, T., Gomes, A. R. & Moreira, S. (2010). Stresse Ocupacional em Professores do Ensino Básico: Um Estudo Sobre as Diferenças Pessoais e Profissionais. In Nogueira, C., Silva, I., Lima, L., Almeida, A. T., Cabecinhas, R., Gomes, C. Machado, A., Maia, A. Sampaio, A., & Taveira, M. C., (Eds). *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho.

Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, Brasil: EDUSC.

Gil-Monte, P. R. (2005). *El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout): Una Enfermidad Laboral en la Sociedad del Bien estar*. Madrid: Pirâmide

Jardim, J. (2007). *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: estudo para a promoção do sucesso académico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva.* Porto: Edições Asa.

Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional.* Porto: Porto Editora.

Jesus, S. N. (2005). Bem-estar docente. Perspectivas para superar o mal-estar dos professores. In Pinto, A. M., Silva, A. L. (Eds), *Stress e bem-estar*. Lisboa: Climepsi Editores.

Jesus, S. N (2006). Avaliação do desempenho e bem-estar docente. *Psicologia, Educação & Cultura,* X , 1, 7-21.

Jesus, S. N., & Pereira, A. S (1994). Estudos das estratégias de *Coping* utilizadas pelos professores. In *A Psicologia na formação contínua*. Évora : Apport / U.E., 1994. (pp. 253-265

Latack, J.C. (1986). Coping with job stress: measures and future directions for scale development. *Journal of Applied Psychology*, 71,3, 377-385

Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company

Maroco, J. (2010). *Análise Estatistica com o PASW Statistics (ex-spss).*Perô Pinheiro: ReportNumber, Lda.

Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fialbilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?.*Laboratório de Psicologia*, 4(1):65-90.

Moreno-Jiménez, B., Hernández, E. G. & Gutiérrez, J. L. G. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: El CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 1, 331-349.

Nieto, J. (2009). Como evitar e superar o stress docente: Estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula. Sintra: Keditora.

Patrão, I., Rita, J., Lopes, A., Guimarães, M. & Paulo, A. (2010). Avaliação do burnout, ansiedade e depressão em professores: diferenças de género. *Actas do 8º Congresso de Psicologia da Saúde*, 348-355. Lisboa: ISPA.

Patrão, I., Rita, J.S. & Maroco, J. (2012, in press). Avaliação do *burnout* em professores: Contributo para o estudo de adaptação do CBP-R. *Psychology, Community & Health.*

Paula, A. C. R. R. & Naves, M. L. P. (2010). O Estresse e o Bem-estar Docente. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, 36, 1, 61-71.

Pereira, M. P. F. (2004). Recensão crítica do artigo de Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas Para O Bem-Estar Docente- Uma Lição de Síntese.* Porto: ASA Editores II, S.A.

Picado, L. & Pinto, A. (2011). Esquemas precoces mal adaptativos e o seu papel no burnout e no engagement de professores do 1º ciclo do ensino básico. In: A. Pinto & L. Picado (coord.), *Adaptação e bem-estar nas escolas portuguesas: dos alunos aos professores*. (pp-227-248). Coisas de Ler

Pinto, A. M., Lima, M. L. & Silva, A. L. (2005). Fuentes de estrés, *burnout* y estrategias de *coping*enprofessores portugueses. *Revista de Psicologia del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 1-2, 125-143

Pocinho, M. & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e auto-eficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, *3*5 (2) Brasil: Universidade de São Paulo.

Rita, J. S., Patrão, I. & Sampaio, D. (2010). Burnout, Stress Profissional e Ajustamento Emocional em Professores do Ensino Básico e Secundário. *Actas do VII do Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 1151-1161. Braga: Universidade do Minho.

Serra, A. V. (1999). *O Stress na vida de todos os dias.* Coimbra: Bertrand.

Tavares, J. (2001). Relações Interpessoais em uma escola reflexiva. *In:* Alarcão I. (org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 31-64.

Travers, C. J. & Cooper, C. L.(1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress,* 7, 3, 203-219.

Zaffari, N, T, Lúcia Peres, V. P., Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2009). Síndrome de *Burnout* e Estratégias de *Coping* em Professores: Diferença entre géneros. *Psicologia IESB,* 1, 2, 1-12.

BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR

Isabel Gonçalves, Instituto Superior Técnico, isabel.goncalves@ist.utl.pt
Ana Lucas, Instituto Superior Técnico, ana.a.lucas@ist.utl.pt

Resumo: O período do pós-Processo de Bolonha conduziu a uma reflexão profunda no âmbito dos processos de Garantia da Qualidade interna no ensino superior português. Neste contexto, o IST desenvolveu nos últimos anos um Sistema Integrado de Qualidade (SIQuIST), que, entre outros, pretende adotar as melhores práticas europeias no âmbito da qualidade do ensino. O primeiro passo consistiu no desenvolvimento do sistema de garantia da Qualidade das Unidades Curriculares (QUC), e o passo seguinte na identificação, descrição e categorização das boas práticas pedagógicas dos docentes do IST de acordo com o descrito pelos autores Chickering & Gamson (1987) e Biggs & Tang (2003).
As seguintes etapas permitiram testar e identificar as melhores práticas pedagógicas através da aplicação de inquéritos aos Docentes Excelentes do IST que possibilitaram a identificação de 6 perfis de docência, bem como das melhores práticas pedagógicas utilizadas nos diferentes tipos de unidades curriculares. Posteriormente, foram realizadas entrevistas exploratórias aos Docentes Excelentes, que permitiram aprofundar e descrever os processos e práticas pedagógicas utilizadas por estes e também foi realizada uma análise exaustiva às páginas on-line das unidades curriculares, que permitiu incluir a visão dos alunos sobre a qualidade dos recursos pedagógicos disponibilizados. O trabalho desenvolvido constitui-se como um referencial técnico às boas práticas pedagógicas dos docentes do IST, tendo sido sucedido pela criação na página on-line do QUC, de um separador dedicado às Práticas de Docência que reúna toda a documentação de apoio à docência produzida no âmbito do projeto.

Introdução

O projeto do Manual de Boas Práticas Pedagógicas tem como principal objetivo identificar e divulgar as melhores Práticas Pedagógicas usadas pelos docentes de engenharia nas suas unidades curriculares (U.C.). O Manual de Boas Práticas Pedagógicas está integrado no QUC, sendo um sub-sistema de avaliação que faz parte do SiquIST. O QUC pretende monitorizar e promover a melhoria da qualidade de ensino, aprendizagem e dos processos de avaliação, envolvendo e tendo em consideração os seus principais atores: docentes e alunos.

Relativamente ao QUC, os docentes são obrigados a preencher os Relatórios de Docência (relatórios semestrais, acessíveis a todos os docentes após autenticação no sistema de comunicação interno do IST: o Fénix), onde entre outro tipo de informação, lhes é pedido que indiquem as estratégias de ensino utilizadas e consideradas relevantes para o bom desempenho naquela U.C.. Analogamente, também os Delegados de Ano (estudantes eleitos

pelos seus pares, e que representam todos os alunos daquele ano curricular durante um ano letivo) preenchem obrigatoriamente um Relatório de Discência onde, entre outros, podem avaliar a qualidade dos conteúdos das páginas on-line das U.C., considerando a quantidade e clareza da informação disponibilizada.

Construindo Boas Práticas Pedagógicas

Categorização de Práticas Pedagógicas

Na categorização das práticas pedagógicas foram considerados os Relatórios de Docência do 2º semestre de 2007/08 e do 1º semestre de 2008/09. O primeiro desafio residiu na categorização das práticas descritas pelos docentes, através da análise de conteúdo da informação recolhida, contudo em alguns casos, a informação encontrava-se incompleta, era pouco objetiva e confusa. Após uma primeira tentativa de categorização pouco eficaz, a categorização final aqui proposta foi realizada tomando como ponto de partida o artigo 'Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education' (Chickering e Gamson, 1987) e o conceito de alinhamento construtivo (Biggs e Tang, 2003).

A totalidade das 1354 estratégias válidas foi categorizada em 55 variáveis, e posteriormente organizada em 9 Grupos de Boas Práticas (BP): BP1 - Encorajar a interação entre os estudantes e os Docentes; BP2 - Encorajar a interação e a colaboração entre os estudantes; BP3 - Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa; BP4 - Garantir que o aluno obtém feedback imediato sobre o seu desempenho; BP5 - Dar ênfase à realização das tarefas dentro dos tempos estipulados; BP6 - Comunicar expectativas elevadas aos alunos; BP7 - Respeitar a diversidade – de talentos, experiências e modos de aprender; BP8 - Explicitar os objetivos de aprendizagem; BP9 - Estruturar materiais de apoio à aprendizagem que permitam alinhar os objetivos de aprendizagem com as práticas de avaliação da U.C..

Questionário Boas Práticas Pedagógicas

Com o objetivo de encontrar entre as práticas pedagógicas originalmente identificadas as melhores práticas, bem como testar a integridade dos 9 grupos de práticas pedagógicas, as 55 categorias foram testadas num inquérito dirigido a todos os Docentes Excelentes (um Docente é considerado Excelente se 75% dos seus alunos o avaliarem acima da média nos tópicos da assiduidade, cumprimentos dos objetivos de aprendizagem, capacidade pedagógica e interação com os alunos, e se simultaneamente obtiver resultados excelentes nos últimos três tópicos, tendo preenchido o Relatório de Docência e descrito as estratégias de ensino utilizadas, e ainda se não tiver resultados a melhorar) do 2º semestre de 2007/08 e de todo o ano letivo de 2008/09.

O questionário obteve uma taxa de resposta de 86,7%, e todos os docentes respondentes assinalaram de entre as práticas listadas, as utilizadas por si na sua U.C. e consideradas pelo próprio como práticas pedagógicas excelentes e com bons resultados. Apenas as práticas assinaladas por um mínimo de 35% dos respondentes foram consideradas válidas, e por conseguinte excelentes.

Através de uma análise hierárquica de clusters e do método do Furthest Neighbor, os dados foram reduzidos de 55 para 22 variáveis, e reagrupados em 6 grupos de boas práticas.

Alguns dos grupos não correspondiam aos originalmente definidos, em particular o BP6 - Comunicar expectativas elevadas aos alunos e o BP7 - Respeitar a diversidade – de talentos, experiências e modos de aprender. Estas foram categorias sub-representadas, e nas práticas listadas não se destacaram de entre as mais utilizadas pelos docentes excelentes.

Os clusters identificados correspondiam apenas parcialmente à categorização inicialmente proposta e baseada em Chickering & Gamson (1987) e em Biggs & Tang (2003). Os 6 novos grupos, pareciam indicar a existência de perfis de docência distintos entre grupos, mas semelhantes dentro de cada grupo. Por exemplo, o Cluster 1 parece indicar um perfil de

docência que poderá ser nomeado como "Docência Alinhada": Estruturar os materiais de apoio de forma alinhada com os objetivos da aprendizagem e as práticas de avaliação; Encorajar a interação entre os estudantes e a faculdade e garantir feedback imediato ao aluno sobre o seu desempenho. O Cluster 2 parece indicar um perfil de docência que poderá ser nomeado como "Docência Pró-ativa": Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa e dar ênfase à realização das tarefas dentro dos tempos estipulados. O cluster 3 parece indicar um perfil de docência que poderá ser nomeado como "Docência Prática": comunicar expectativas elevadas aos alunos; encorajar a interação e a colaboração entre os estudantes; uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa; garantir feedback imediato ao aluno sobre o seu desempenho e dar ênfase à realização das tarefas dentro dos tempos estipulados. O cluster 4 parece indicar um perfil de docência que poderá ser nomeado como "Docência Inclusiva": respeitar a diversidade – de talentos, experiências e modos de aprender; encorajar a interação entre os estudantes e a faculdade e garantir feedback imediato ao aluno sobre o seu desempenho. O cluster 5 parece indicar um perfil de docência que poderá ser nomeada como "Docência Motivacional": respeitar a diversidade – de talentos, experiências e modos de aprender; uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa e garantir feedback imediato ao aluno sobre o seu desempenho. O cluster 6 parece indicar um perfil de docência que poderá ser nomeado como "Docência Orientada para o Aluno": explicitar os objetivos de aprendizagem; estruturar os materiais de apoio de forma alinhada com os objetivos da aprendizagem e as práticas de avaliação e encorajar a interação entre os estudantes e a faculdade.



Figura 1: Correspondência entre os perfis de docência e os Grupos de Boas Práticas como definidos por Chickering & Gamson (1987), and Biggs & Tang (2003)

Análise das Páginas das U.C.

Nos Relatórios de Discência, os Alunos Delegados têm a oportunidade de avaliar as páginas on-line das U.C., considerando duas dimensões (entre outras, aqui não especificadas): "A informação na página da U.C. era suficiente?" e "A informação na página da U.C. era compreensível?".

O ponto de vista dos alunos foi aqui considerado, pois existia um particular interesse em compreender a forma como a informação disponível nas páginas das U.C. estava a ser percebida pelos seus principais destinatários: os alunos. Assumiu-se que o bom uso das páginas das U.C. era uma boa prática pedagógica, no sentido em que aproxima os alunos dos assuntos abordados na aula, e facilita o acesso aos materiais e à informação considerada relevante para o estudo autónomo, exigido pelo Processo de Bolonha.

A questão de partida identificada foi: "quais eram as maiores diferenças entre as páginas melhor e pior avaliadas?". A análise compreendeu uma amostra das piores médias e melhores

páginas avaliadas em ambas as dimensões analisadas pelos Delegados de Ano nos Relatórios de Discência. Durante o processo de observação das páginas foi identificado um grupo de atributos (ver abaixo), sendo as principais diferenças encontradas entre os três tipos de páginas de unidades curriculares as seguintes:

- Relativamente à **disponibilização detalhada dos métodos de avaliação** (compreendendo os diferentes métodos de avaliação; o seu peso; os objetivos; calendarização; etc.): 47,8% eram páginas melhor avaliadas e 20,0% eram páginas pior avaliadas.
- Relativamente à **disponibilização de horário de atendimento:** 66,7% eram páginas melhor avaliadas e 16,7% eram páginas pior avaliadas.
- Relativamente à **disponibilização de material de apoio:** 69,1% eram páginas melhor avaliadas e 16,25% eram páginas pior avaliadas.
- Relativamente à **disponibilização de exercícios, testes nas U.C. de Problemas:** 54,7% eram páginas melhor avaliadas e 18,9% eram páginas pior avaliadas.
- Relativamente à **disponibilização on-line de alguma bibliografia:** 66,7% eram páginas melhor avaliadas e 12,1% eram páginas pior avaliadas.
- Relativamente à **adaptação dos Descritores de Dublin aos objetivos da U.C.:** 53,6% eram páginas melhor avaliadas e 17,9% eram páginas pior avaliadas.

Em todos os atributos considerados, as páginas melhor classificadas obtiveram melhores resultados, o que embora não seja surpreendente, é um indicador claro de que os alunos reconhecem e valorizam páginas de U.C. bem organizadas. Tal significa que se disponível, os alunos usam a informação on-line e que as páginas das U.C. são, para os alunos, uma importante ferramenta de apoio ao estudo.

Entrevistas aos Docentes Excelentes

Entre Julho e Setembro de 2011 foram conduzidas entrevistas com 12 dos Docentes Excelentes, pretendendo aprofundar a descrição e a reflexão feita nos Relatórios de Docência, das suas práticas pedagógicas. O resultado destas entrevistas foi já parcialmente divulgado durante as Jornadas Pedagógicas – Boas Práticas Pedagógicas no IST, que se realizaram a 10 e 11 de Novembro no IST, num vídeo masterizado que reúne os melhores contributos de cada um dos entrevistados. O vídeo já foi apresentado publicamente e as entrevistas serão publicadas na íntegra na página do QUC – Práticas de Docência, pretendendo contribuir assim para a disseminação das boas práticas entre o corpo docente (para uma breve descrição do Guião de Entrevista, ver Gonçalves *et al*., 2010).

Desafios e Barreiras

Como referido anteriormente, as respostas incompletas e as descrições pouco aprofundadas das práticas pedagógicas com impacto positivo para os bons resultados da U.C. foram os principais problemas com que a equipa de investigação se deparou no início, e que dificultaram bastante a primeira tentativa de categorização, sendo importante reduzir ao mínimo o nível de inferência sobre algumas das práticas descritas.

Genericamente os docentes parecem não valorizar ou refletir sobre a importância das boas práticas de aprendizagem, nem sobre o modo como estas podem ajudar os alunos a alcançar os objetivos da U.C..

As categorias que serviram de referencial na identificação e classificação das boas práticas pedagógicas (Chickering e Gamson, 1987), poderão não ser as mais adequadas à realidade do ensino superior português, aos seus objetivos e avaliação, já que foram desenvolvidas no contexto muito específico do sistema de ensino superior norte-americano – pode dizer-se que se regista um elevado número de ocorrências nalgumas das categorias e outras que estão claramente sub-representadas, o que poderá merecer algum esforço

explicativo em estudos posteriores. Quanto à introdução do conceito de alinhamento construtivo (Biggs & Tang, 2003), com uma longa tradição na investigação a respeito dos métodos de ensino no superior, pareceu-nos pertinente, já que o mesmo se encontra subjacente ao desenvolvimento pleno do recente paradigma de Bolonha (ver Lourtie, 2009 para uma analogia entre o alinhamento construtivo e a garantia da qualidade). Efetivamente o "alinhamento construtivo" revelou-se uma categoria importante para alguns docentes excelentes - um desafio válido consistiria em prolongar o estudo das páginas das UC com o objetivo de verificar até que ponto são congruentes com o conceito e, ainda, com as práticas em sala de aula.

Discussão

Novas direções e melhorias

As primeiras análises parecem indicar um conjunto de boas práticas usadas por docentes considerados excelentes, sendo este o ponto de partida da investigação. Após a identificação das boas práticas, foram propostas alterações ao QUC, em particular aos Relatórios de Docência. Onde antes os docentes encontravam um campo de resposta aberta para descrever as práticas pedagógicas implementadas e desenvolvidas naquela U.C., desde o 1º semestre de 2010/2011 que encontram uma lista de práticas organizadas por grupos, onde podem assinalar as que utilizam, mantendo naturalmente um campo de resposta aberta para que os docentes possam descrever as práticas não contempladas na lista.

Foi adicionada uma nova secção na página do QUC (http://quc.ist.utl.pt), denominada por Práticas de Docência, que facilitará o acesso a toda a informação e materiais que ajudarão os docentes a adaptar as suas práticas de docência aos objetivos da U.C.. Nesta secção, de

acesso livre a todos os docentes do IST, serão traduzidos e publicados textos considerados relevantes para a prática da docência no ensino superior.

Entre Julho e Setembro de 2011 foram conduzidas entrevistas com 12 dos Docentes Excelentes e estas entrevistas pretendiam aprofundar a descrição e a reflexão feita nos Relatórios de Docência a respeito das suas práticas pedagógicas.

Espera-se que a partilha de ideias e a reflexão em torno das "Boas Práticas de Docência" entre os docentes entrevistados, os elementos do Conselho Pedagógico, a equipa do QUC e toda a comunidade do IST (estudantes incluídos) resulte na melhoria da qualidade pedagógica das atividades de docência, bem como na atempada identificação das necessidades do corpo docente do IST.

O Gabinete de Apoio ao Tutorado (Lourtie, 2009) iniciou em 2008 uma formação piloto para docentes, complementada por um *follow-up* personalizado usando a "Metodologia Coaching" (Pérez, 2009) que pode ser utilizada, em complemento, como um modelo de melhoria do processo de ensino-aprendizagem do IST, em particular junto dos docentes cujas práticas pedagógicas necessitem de ser melhoradas e adequadas aos objetivos de aprendizagem da sua U.C.

O resultado final esperado, é a publicação de um Manual de Boas Práticas no Ensino, um documento que se espera poder melhorar a qualidade do ensino e potenciar a aprendizagem, contribuindo para a disseminação das boas práticas entre colegas, no sentido em que as práticas descritas são relevantes neste contexto, e provaram ser úteis através da avaliação feita pelos docentes e pelos alunos.

Notas Finais

Com o objetivo de garantir a qualidade nas instituições, a transparência e grau de comparabilidade entre os programas de aprendizagem, os sistemas de garantia da qualidade são uma realidade imperativa nas Universidades Europeias.

Estes sistemas devem seguir e estar alinhados com a missão de cada Instituição de Ensino Superior, os objetivos e os sistemas de recompensa (Lourtie, 2010), devem envolver toda a comunidade e produzir um conjunto de indicadores que permitam uma revisão sistemática e sistémica das suas linhas de ação, "usando métricas multidimensionais", sem esquecer que "apenas o que é medido pode ser melhorado" (King *et al*., 2009).

Partilhando a experiência do IST relativa à edição e disseminação das Boas Práticas Pedagógicas, tornando explicitas as melhorias, os desafios e as limitações do trabalho desenvolvido, espera-se poder contribuir para a construção de alianças e parcerias a nível nacional e internacional, com outras escolas que estejam a implementar procedimentos semelhantes ou que tenham projetos idênticos.

Referências

Biggs & Tang (2003). *Teaching for Quality Learning at University.* Second Edition, The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Chickering & Gamson (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education *American Association of Higher Education Bulletin* vol. 39, nº 7, pp 3 – 7.

Gonçalves, I. C., Lucas, A., Pile, M. & Patrocínio, C. (2010). Internal Quality Assurance Processes at IST – towards a manual of best practices in teaching, paper presented at the *Learning and Teaching in Higher Education Seminar* (Évora, April) - https://dspace.ist.utl.pt/bitstream/2295/645275/1/Learning%20&%20Teaching%20VFinal[1].pdf (consulted in July 2010).

King, C. J., Ambrose, S.A., Arreola, R. A. & Watson, K. (2009). *Developing Metrics for Assessing Engineering Instruction: What gets measured is what gets improved*. Washington,D.C.: National Academy of Engineering.

Lourtie, P. (2009). Instituto Superior Técnico, Portugal: Involving students in institutional life *Improving Quality, Enhancing Creativity: Change Processes in European Higher Education Institutions*. EUA Publications, pp 24 – 26.

Lourtie, P. (2010). Quality Assurance Alignment *Creativity and diversity: Challenges for quality assurance beyond 2010* EUA Publications, pp 53 – 56.

Pérez, J. F. Bou (2009). *Coaching para docentes: motivar para o sucesso*. Porto Editora. Porto.

BURNOUT E O PSICÓLOGO EDUCACIONAL: O CASO DA RAM

Natalie Santos, Universidade da Madeira, natalie_nobrega_santos@hotmail.com
Susana Branco, Universidade da Madeira, susana.jbranco@hotmail.com
Lénia Freitas, Universidade da Madeira, leniafreitas89@hotmail.com
Liliana Gonçalves, Universidade da Madeira, lilianagoncalves_8@hotmail.com
Gloria Franco, Universidade da Madeira, gloria@uma.pt
Mª João Beja, Universidade da Madeira, mjoao@uma.pt

Resumo: A Síndrome de *Burnout* é considerada um fenómeno dos tempos modernos, ostentando um lugar de destaque nas profissões que envolvem o apoio e a prestação de cuidados a outros indivíduos. A profissão de psicólogo, pelas suas especificidades, enquadra-se nos grupos de risco de desenvolvimento do *Burnout* daí a pertinência da investigação nesta área de forma a conhecer a realidade e posteriormente proceder ao desenvolvimento de medidas de prevenção e intervenção. O presente estudo equaciona um modelo integrado de *Burnout* e objetiva analisar os níveis de *Burnout* e os fatores que influenciam esta síndrome num grupo de 27 psicólogos educacionais, da educação especial. Como instrumentos de medida foram utilizados o Questionário de *Stress* nos profissionais de Saúde (QSPS) e a Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed (SMBM) traduzida e adaptada por Gomes (2012). Através dos resultados obtidos verificou-se que a maior parte dos psicólogos apresenta baixos níveis de *Burnout* mas que outra parte significativa apresenta níveis médios a elevados, demonstrando uma heterogeneidade de resultados. Relativamente aos fatores que mais contribuem para o aumento dos níveis de s*tress*, revelaram-se mais expressivos os aspetos relacionados com a carreira e a remuneração e o excesso de trabalho.

Introdução

O trabalho representa um papel muito importante na vida dos indivíduos, não só em termos de sustentabilidade económica mas de realização pessoal. Neste sentido os indivíduos investem na sua formação desde muito cedo, um percurso que envolve dedicação, esforço e tempo despendido. No entanto, segundo Benevides-Pereira (2002), o mundo do trabalho nem sempre representa um espaço de crescimento e reconhecimento profissional, podendo surgir problemas. Atualmente tem-se procurado compreender as implicações do trabalho no bem-estar dos indivíduos, surgindo neste âmbito a síndrome do *Burnout*, considerada um fenómeno da idade moderna.

O termo *Burnout* significa queima ou combustão total e é usualmente utilizado na língua inglesa para designar aquilo que deixou de funcionar por falta de energia. O termo é igualmente empregue para descrever um estado de exaustão física, emocional e mental resultante de um longo período de tempo em contacto com situações de trabalho emocionalmente exigentes (Schaufeli & Greenglass, 2001; Araujo, 2008).

Segundo Shirom (2009) o *Burnout* corresponde a uma estado afetivo caracterizado pela sensação de perda de energia física, mental e cognitiva, que ocorre como reação ao *stress* crónico. O *stress* representa um complexo processo do organismo, interrelacionando aspetos bioquímicos, físicos e psicológicos, desencadeados pela maneira como estímulos internos ou externos, chamados stressores, são compreendidos e interpretados pelo sujeito, causando assim um desiquilibrio na homeostase interna (Lipp citado por Reinhold, 2004).

Shirom ainda descreve três dimensões características do *Burnout*, a fadiga física (cansaço, falta de energia até nas tarefas mais simples), Exaustão emocional (cansaço emocional face aos relacionamentos interpessoais, quer com colegas quer com clientes) e Fadiga cognitiva (sensação de desgaste cognitivo e reduzida habilidade mental bem como a existência de um raciocínio mais lento) (Shirom, 2009).

São várias as causas atribuídas a temática do *burnout*. É crucial entender estas causas como sendo de caráter multifatorial, onde as características pessoais de cada profissional, o tipo de atividade desempenhada e um conjunto de variáveis da instituição reúnem-se de forma a desencadear ou não o processo de *stress,* podendo dar lugar ao *burnout.* De salientar as características de personalidade de cada indivíduo e a sua forma de percecionar o mundo não são, excluídas de uma instituição comprometida, deflagradoras da síndrome de *burnout*. Entende-se então um conjunto de mediadores, facilitadores e/ou desencadeadores de *burnout*, Existem um conjunto de características pessoais, sociais, organizacionais e do trabalho que englobam desde características como a idade, o nível educacional até características de

personalidade como a capacidade individual de resiliência, o nível de neuroticismo, até mesmo a motivação e o sentido de coerência. Também as características sociais como a cultura o suporte familiar, o prestigio, as características organizacionais como o ambiente físico, a comunicação, autonomia e segurança e as características do trabalho, que incluem o tipo de ocupação, o tempo de profissão e na instituição, assim como o nível de satisfação, possibilidade de progresso entre outros, são quando combinados mutuamente facilitadores, mediadores ou desencadeadores de processos de *stress* (Benevides-Pereira, 2002).

No que respeita aos sintomas associados ao *burnout*, estes podem ser divididos em quatro categorias – físicos, psíquicos, comportamentais e defensivos que incluem o sentir fadiga constante e/ou progressiva, distúrbios do sono, disfunções sexuais, cefaleias ou enxaquecas, irritabilidade, incapacidade de relaxar, maior agressividade, sentimentos de incapacidade e alienação, desanimo, depressão, alterações de memória e até mesmo tendência para o isolamento, perda de interesse pelo trabalho e absenteísmo. De salientar que as causas e sintomas não são universais, onde, dependendo das características da pessoa e das suas circunstancias, o grau e as manifestações são diferentes.

Evidências empíricas indicam (Araujo, 2008, Biehl, 2009, Gomes & Cruz, 2004, Gomes, Melo & Cruz, 2000, Rupert & Morgan, 2005, Senter, Morgan, McDonald & Bewley, 2010) que o psicólogo encontra-se dentro do grupo de profissionais das ciências humanas vulneráveis a sofrer da síndrome de *burnout*, pelo alto investimento subjetivo nos fazeres profissionais e pelo contacto muito próximo com outros indivíduos que normalmente estão em sofrimento. Sendo que os resultados de diversas investigações (Cruz, 1989, Pinto et al., 2000, Chaplain, 1995, citados por Figueiredo e Portugal, 2009), indicam que a ausência de bem-estar nos profissionais de educação, constitui atualmente um grave problema, acarretando implicações negativas ao nível da qualidade dos serviços prestados, o custo do *burnout* nos profissionais dos serviços humanos em geral, e do psicólogo especificamente, são

potencialmente altos, envolvendo não só as ferramentas pessoais do indivíduo mas também custos organizacionais e possíveis danos aos clientes como resultado do declínio da qualidade do serviço fornecido pelo profissional em *burnout.*

Assim, o bem-estar do profissional é essencial, para o seu próprio envolvimento, aprendizagem, desenvolvimento, satisfação e êxito profissional. No entanto,

Assim, esta pesquisa teve como finalidade analisar *burnout* de um grupo de psicólogos da Educação Especial que trabalham na Região Autónoma de Madeira, observando quais variáveis influenciam na maior intensidade ou não desta síndrome.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 27 psicólogos, todos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 24 e 50 anos. No que diz respeito ao grau académico, 77,8% possuíam a Licenciatura em Psicologia e 22,2% detinham o grau de Mestre ou doutorado. A tabela 1 apresenta com maior detalhe e pormenor os dados relativos às características demográficas da amostra que participou neste estudo.

Tabela 1. Características demográficas da amostra (n = 27).

		Nº	**%**	**Média**	**Desvio Padrão**	**Min.**	**Max.**
Idade		27	100	36,4	7,62	24	50
Estado Civil	Solteira	13	48,1				
	Casada	9	33,3				
	União de Facto	4	14,8				
	Divorciada	1	3,7				
Filhos	Sim	14	51,9				
	Não	13	48,1				
Formação	Licenciatura	21	77,8				
	Mestrado e doutorado	6	22,2				

Instrumentos

Foram administrados a todos os psicólogos que participaram neste estudo vários instrumentos de avaliação psicológica. Em primeiro lugar, um questionário demográfico que procurou avaliar variáveis demográficas como a idade, o estado civil e a formação académica.

Um segundo instrumento foi o Questionário de *Stress* nos Profissionais de Saúde (QSPS), desenvolvido por Gomes (no prelo). Este questionário é constituído por 25 itens que avaliam as potenciais fontes de *stress* no exercício da atividade profissional dos profissionais da saúde. Os itens distribuem-se por seis subescalas, sendo respondidos numa escala tipo Likert de 4 pontos (0=Nenhum *stress*; 4=Muito *stress*). Assim sendo, valores mais elevados significam maior perceção de *stress* em cada um dos domínios avaliados. As dimensões avaliadas pelo QSPS são: lidar com os clientes, relações profissionais, excesso de trabalho, carreira e remuneração, ações de formação e problemas familiares. Neste estudo, a escala total apresentou excelentes níveis de confiabilidade, medida através do alfa de Cronbach (α=,924), sendo que as dimensões apresentam níveis entre aceitáveis e bons (entre 0,72 e 0,89).

Foi também incluído a Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed (*Shirom-Melamed Burnout Measure*, SMBM). Trata-se da versão traduzida e adaptada a partir dos trabalhos originais de Shirom e Melamed (2006) por Gomes (2012). De acordo com Shirom e Melamed (2006), o fenómeno de *burnout* deve ser entendido como um estado afetivo caracterizado pela exaustão emocional, fadiga física e fadiga cognitiva. Assim sendo, a síndrome de *burnout* é identificada por um decréscimo contínuo dos recursos energéticos de *coping* devido à exposição continuada da pessoa a situações de *stress* profissional crónico e a acontecimentos de vida stressantes (Melamed, Shirom, Toker, Berliner, & Shapira, 2006; Shirom, 1989, 2003). Assim sendo, este instrumento avalia três dimensões: fadiga física, exaustão emocional e fadiga cognitiva. O instrumento é constituído por 14 itens, distribuídos pelas três subescalas referidas, sendo os itens respondidos numa escala tipo *Likert* de 7 pontos (1 =Nunca; 7 =

Sempre). Elevados níveis de *burnout* estão associados a elevados *scores* de fadiga física, exaustão emocional e fadiga cognitiva. É possível calcular um *score* total resultante da soma dos valores obtidos nas três subescalas, efetuando-se depois a divisão por três. Uma serie de estudos confirmaram as relações esperadas entre o SMBM e as variables fisiológicas têm dado suporte a sua validade de constructo (Melamed et al. 2006). A validade convergente do SMBM em relação ao Inventário de *Burnout* de Maslach (MBI) também foi estabelecida (Shirom & Melamed 2006). O instrumento apresentou neste estudo, tanto na escala total como nas subescalas, excelentes valores de confiabilidade (Alfas entre os 0,95 e 0,97), com exceção da escala fadiga emocional, que apresentou uma consistência boa (α=,86).

Procedimento

Os instrumentos atrás referidos foram distribuídos durante uma Reunião, entregues em mão. Foi solicitado a cada profissional o preenchimento voluntário dos questionários.

Análise e discussão de resultados

O tratamento e análise estatística dos dados foram efetuados no programa SPSS (versão 19.0 para Windows) e inclui uma análise descritiva e estatística paramétrica sendo que estão cumpridos os pressupostos para a sua utilização em todas as variáveis, com excepção da variável Fadiga Emocional, a qual foi transformada através da função logarítmica de base 10 de forma a cumprir estes pressupostos (Field, 2009).

Avaliação do Burnout

O *burnout* foi avaliado com base na cotação do SMBM. Assim, podemos observar na tabela 2 que a grande parte dos psicólogos apresentam altos níveis de fadiga física e níveis baixos de fadiga emocional. Nenhum dos psicólogos da divisão apresenta a combinação

simultânea de valores altos nos três fatores necessária para identificar o perfil de *burnout* (cf. tabela 2).

Tabela 2. Média e desvio padrão nas dimensões da SMBM (n=27).

Dimensão	Media	DP
Fadiga Física	3.72	1.45
Fadiga Cognitiva	2.78	1.35
Fadiga Emocional	1.97	1.02
Burnout	2.83	1.13

Os resultados mostram diferenças significativas entre o nível de fadiga física, cognitiva e emocional, F (2,52) = 129,635, $p < .001$. *Pairwise Comparisons* de Bonferroni revelaram que a fadiga física dos psicólogos é maior que a fadiga cognitiva, e ambos são significativamente maiores que a fadiga emocional experimentada ($p < .001$).

Utilizando o coeficiente de correlação de Pearson, foram encontradas correlações positivas significativas entre a Fadiga Física e Fadiga Cognitiva (r (25) = .83, $p < .001$),entre fadiga física e fadiga emocional (r (25) = .49, $p < .009$) entre a fadiga emocional e a fadiga cognitiva (r (25) = .65, $p < .001$). Isto pode ser explicado através da teoria da Conservação de Recursos (*Conservation of Resources* – COR) na qual se baseia o SMBM. A energia física, emocional e cognitiva são de possessão individual e espera-se que estejam interrelacionadas estreitamente (Hobfoll & Shirom 2000, citados por Shirom, 2009). A teoria COR postula que os recursos pessoais são afetados entre sim e existem como uma reserva comum de recursos; a falta de um frequentemente está associada com a falta de outro (Shirom, 2009), como pode observar-se nos resultados obtidos.

Portanto, sendo o *burnout* um processo cujo conteúdo medular é o esgotamento gradual dos recursos energéticos intrínsecos no indivíduo no transcurso do tempo, os altos níveis de fadiga física detetados nesta amostra podem ser indicadores de alguma vulnerabilidade ao *burnout* por parte destes profissionais.

Avaliação dos Fatores de stress

A análise das potenciais fontes de *stress* dos psicólogos desta amostra parece revelar uma maior intensidade de *stress* nos sentimentos de mal-estar relacionados com a falta de perspetivas de desenvolvimento da carreira profissional e de insatisfação com o salário recebido (*M* = 2,61 com um valor máximo de 4 para os maiores níveis de *stress*) e também no que diz respeito à excessiva carga de trabalho e de horas de serviço a realizar (*M* = 2,53) (cf. tabela 4). Estes resultados são semelhantes aos obtidos por Gomes, Melo e Cruz (2000), com uma amostra de 442 psicólogos portugueses, nos quais o excesso de trabalho, as dúvidas e problemas de natureza ética e profissional, a remuneração insuficiente e a instabilidade e insegurança profissionais foram os fatores que geram mais elevados níveis de *stress* em cerca de 40% dos profissionais de psicologia do nosso país.

Tabela 3. Média e desvio padrão das dimensões do QSPS.

Fatores	n	Média	DP
Lidar com Clientes	25	2.35	0.83
Relações Profissionais	25	2.05	0.88
Excesso de trabalho	25	2.62	0.78
Carreira e remuneração	27	2.47	0.97
Ações	26	2.02	0.88
Problemas familiares	21	1.65	1.05

Numa análise mais detalhadas das cinco maiores fontes de *stress* (cf. tabela 5), pode-se verificar que aquilo que mais parece provocar *stress* aos psicólogos da educação especial são aspetos relacionados com a falta de perspetivas em relação à progressão da carreira (48,1% considera que isto provoca bastante *stress* e 25,9% elevado *stress*), a falta de tempo para realizar adequadamente as tarefas profissionais (para o 59% dos profissionais isto provoca elevado ou bastante *stress*) e tomar decisões onde os erros podem ter consequências graves para os clientes (provocando elevado ou bastante *stress* ao 62,9%). Estes resultados também são semelhantes aos encontrados por Gomes et al. (2000), onde tomar decisões onde os erros

podem ter consequências graves e a sobrecarga ou excesso de trabalho e a falta de perspetivas de desenvolvimento e promoção na carreira eram consideradas a principais fontes de *stress*.

Tabela 4. Média, mediana e intervalo interquartílico das cinco maiores fontes de *stress*.

Item	n	Média	Mediana	IQQ
Falta de Perspetivas de desenvolvimento e progressão na carreira	27	2.93	3	2
Falta de perspetivas de progressão na carreira	27	2.74	3	1
Tomar decisões onde os erros podem ter consequências graves para os clientes	26	2.73	3	1
O Excesso de trabalho burocrático	27	2.67	3	1
Falta de tempo parar realizar as minhas tarefas profissionais	27	2.63	3	1

Utilizando o coeficiente de correlação de Pearson, encontramos correlações significativas entre a fadiga física e a dimensão excesso de trabalho (r (23) = .53, p = .007); entre a fadiga cognitiva e as dimensões Carreira e remuneração (r (25) = .63, p < .001) e Problemas familiares (r (19) = .57, p = .007); e entre fadiga emocional e a dimensão Problemas Familiares (r (19) = .57, p = .007) e entre o score total de *burnout* e a dimensões carreira e remuneração (r (25) = .60, p = .001). Isto indica que, nesta amostra, a sensação de *stress* gerada pelo excesso de trabalho está relacionado com a fadiga física, os problemas familiares estão relacionados com a fadiga cognitiva e a exaustão emocional, e os sentimentos de mal-estar relacionados com a falta de desenvolvimento da carreira e de insatisfação com a remuneração estão relacionados com fadiga cognitiva e emocional e com o *burnout.*

Assim, as principais fontes encontradas vão ao encontro dos resultados de outros estudos, podendo ser agrupadas em três grandes tipos de situações, segundo a teoria COR:

1. Situações onde os recursos se perdem, por exemplo, devido a excesso de trabalho, sobrecarga de trabalho e a falta de tempo para responderem de forma adequada às diferentes solicitações profissionais. Segundo Rodrigues (1998 citado por Araujo, 2008) uma das maiores fontes de *stress* é o excesso de solicitações ao profissional, que

excedem as capacidades pessoais em atendê-las e que, sem oportunidade para repor os seus recursos, entram numa espiral de perda de recursos que podem levar ao *burnout* (Shirom, 2009). Estes tipos de fontes de *stress* também foram encontrados nos estudos de Rupert e Baird (2004, citado por Biehl, 2009), de Rupert e Morgan (2005), e de Gomes et al. (2000).

2. Situações em que os recursos são ameaçados. É o caso do *stress* experienciado como resultados dos erros cometidos, de lidar com as respetivas consequências negativas destes erros na saúde dos clientes ou gerir problemas graves dos clientes. O trabalho do psicólogo é caracterizado pelo alto investimento subjetivo nas atividades profissionais e pelo contacto muito próximo com outros indivíduos que normalmente estão em sofrimento (Biehl, 2009). Quando os psicólogos enfrentam uma sobrecarga de *stress* interpessoal no trabalho de forma continua, o problema chave deles é a quantidade de energia emocional que necessitam para satisfazer estas demandas do trabalho. Quando se sentem emocionalmente esgotados, os psicólogos tentam distanciar-se dos seus clientes, psicologicamente apartam-se das suas tarefas de trabalho, ou limitam a sua exposição aos clientes para aliviar as suas sensações de esgotamento emocional e proteger os seus recursos ameaçados (Lee & Ashforth 1996, citados por Shirom, 2009).
3. Situações em que os indivíduos invertem recursos e não recolhem a taxa prevista de retorno, como por exemplo, a falta de perspetivas de progressão, o baixo salário e a falta de condições materiais para realizarem adequadamente as suas funções, tal como foi observado nas investigações de Lazarus e Lazarus (1994, citados por Biehl, 2009) e de Gomes et al. (2000).

Diferenças no burnout em função das diferenças de idade, formação, estado civil e número de filhos

Foram utilizados os testes T para amostras independentes e ANOVA para comparar a tendência central dos resultados em funções das diferenças de idade, formação, estado civil e número de filhos. Não foram encontradas diferenças significativas nos níveis de fadiga e *burnout* consoante a idade, ou ter filhos ou não.

Foram encontradas diferenças significativas na fadiga emocional em função do estado civil dos sujeitos deste estudo, t (22.14) = 2.14, p = .043. Os profissionais solteiros ou divorciados apresentam níveis significativamente mais altos de fadiga emocional que os profissionais com uma relação estável (casados ou em união de facto) (ver tabela 6). Estes resultados são semelhantes aos encontrados por Biehl (2009) no Brasil com uma amostra de 915 psicólogos, onde os mais jovens, solteiros, sem filhos e com menor tempo de formação obtiveram altos níveis de *burnout* medidos pelo Inventário de *Burnout* para Psicologos desenvolvido por Benevides-Pereira e Moreno-Jimenez (2003). De acordo com Biehl (2009) o apoio da família seria um suporte para o *coping* de situações adversas.

Tabela 5. Diferenças entre os profissionais casados ou em união de facto e os solteiros e divorciados ao nível da fadiga emocional.

	Solteiros + Divorciados (n = 14) Média (DP)	**Casados + União de Facto (n = 13) Média (DP)**	**t (22.14)**
Fadiga Emocional	2.38 (1.19)	1.54 (0.57)	2.14*

*p < .05

Também foram encontradas diferenças significativas nos níveis de fadiga cognitiva e *burnout* dos licenciados quando comparados com os psicólogos com mestrado e doutoramento. Assim, os licenciados apresentam maiores níveis de fadiga cognitiva (t (25) = 2.17, p = .039) e *burnout* (t (25) = 2.12 p = .044) que os mestrandos e doutorados (ver tabela 7). Isto vai ao encontro dos resultados obtidos por Gomes et al. (2000), que também

encontraram níveis significativamente mais altos de *burnout* nos licenciados. É possível que os profissionais com maior formação tenham maiores sentimentos de autoeficácia que, segundo Bandura (2002, citado por Shirom, 2009), representa um componente fundamental da adaptabilidade de um indivíduo. Além disso, uma das predições da teoria COR é o facto de existir a possibilidade de que os indivíduos que carecem de recursos fortes ou possuam menos recursos – como seria o caso dos licenciados com menos ferramentas para enfrentar algumas situações no contexto profissional – experimentem ciclos de perda de recursos.

Tabela 6. Diferenças significativas em função do grau académico, nas variáveis de *burnout.*

	Licenciados (n = 21) Média (DP)	**Mestrados e doutorados (n = 6) Média (DP)**	**t (25)**
Fadiga Cognitiva	3.07 (1.29)	1.8 (1.13)	2.17*
Burnout	3.06 (1.07)	2.01 (1.02)	2.12*

*p < .05

Diferenças nos fatores de stress em função das diferenças de idade, formação, estado civil e número de filhos

Foram encontradas diferenças significativas no fator excesso de trabalho segundo a faixa etária dos inqueridos (F(2.22) = 5.24, p = .014). O teste Post-Hoc de Tukey HSD revelou que os profissionais com idades entre os 20 e 29 anos consideram o excesso de trabalho menos stressante do que as psicólogas maiores de 40 anos (ver tabela 8).

Tabela 7. Diferenças ao nível do excesso de trabalho em função da idade dos profissionais.

	Entre 20 e 29 anos (n=6) Média (DP)	**Entre 30 e 39 anos (n=12) Média (DP)**	**Maior de 40 anos (n=7) Média (DP)**	**F(2.22)**
Excesso de trabalho	1.92 (0.82)	2.68 (0.70)	3.11 (0.16)	5.24*

*p < .05

Foram encontradas diferenças significativas entre os níveis de formação nas dimensões relações profissionais (t(23) = 2,39, p = 0,025), carreira e remuneração (t(25) = 2.78, p = .010)

e problemas familiares (t(19) = 3.07, p = .006). Assim, os licenciados consideram mais stressante a falta de perspetivas de desenvolvimento da carreira profissional e a insatisfação com o salário recebido, os problemas familiares e o ambiente de trabalho bem como à relação mantida com os colegas de trabalho e superiores hierárquicos (ver tabela 9). Estes resultados são semelhantes aos de Gomes et al. (2000) que também encontraram maiores níveis de stress nos licenciados nos fatores de stress relacionados com a remuneração insuficiente e a insegurança e instabilidade profissionais.

Tabela 8. Diferenças ao nível das fontes de *stress* em função da formação dos profissionais.

	Licenciados Média (DP)	**Mestrados e doutorados Média (DP)**	**t**
Relações Profissionais	n = 20 2.24 (0.78)	n = 5 1.28 (0.87)	t (23) = 2.39*
Carreira e remuneração	n = 21 2.71 (0.81)	n = 6 1.6 (1.05)	t (25) = 2.78*
Problemas familiares	n = 16 1.98 (0.97)	n = 5 0.6 (0.38)	t (19) = 3.07**

*p < .05
**p < .01

Conclusão

Os psicólogos trabalham essencialmente na relação com o outro, partilhando na sua vida pessoal, muitas das mesmas alegrias e tristezas daqueles que os procuram. A necessidade de grande disponibilidade afetiva, tolerância, aceitação, as dúvidas profissionais e o sentimento de incapacidade perante determinados casos colocam inúmeras exigências sobre os seus recursos pessoais conduzindo a elevados índices de *stress*. Tendo em conta os resultados desta investigação e considerando que a possibilidade de esgotamento pode ser prejudicial não só para o psicólogo como para os seus clientes, a prevenção do *burnout* deve ser considerada essencialmente uma questão ética imperativa a todos os profissionais da área.

As estratégias de prevenção do *burnout* podem ser centradas na instituição, no indivíduo ou em ambos sendo importante considerar que as primeiras devem, essencialmente, promover

o envolvimento com o trabalho (Maslach & Goldberg, 1998). Assim, o compromisso dos profissionais com a instituição fá-los envolverem-se nas tarefas com maior disponibilidade emocional e eficiência. Deste modo a instituição deve aumentar a autonomia dos profissionais permitindo que se envolvam nas múltiplas tomadas de decisão, reconhecer o seu empenho, flexibilizar horários e proporcionar um ambiente de bem-estar de modo a que todos se sintam realizados e motivados.

Quando o *stress* é originado pelo aborrecimento e pela rotina é importante procurar manter o trabalho estimulante sugerindo a participação em workshops e conferências de modo a desenvolver novas habilidades e interesses que vão de encontro aos objetivos profissionais.

O apoio dos colegas e supervisores, assim como, a partilha e discussão de casos são, também, estratégias fundamentais para a prevenção do *burnout*, sendo por isso importante criar reuniões de discussão de casos e supervisão (Awa, Plaumann & Walter, 2010). Assim podem-se resolver conflitos, comparar situações e esclarecer questões que são fontes de frustração e angustia.

A nível individual o conhecimento pessoal sobre as suas capacidades e limites é fundamental para que o psicólogo seja capaz de tornar-se menos suscetível a determinados aspetos do trabalho e não se desgaste física e emocionalmente. Assim, é importante, modificar os padrões de trabalho, evitando horas extra, definindo prioridade e priorizando tempo para si, em que possa praticar desporto, ouvir música, ir ao cinema, jantar fora, viajar ou qualquer atividade que possa anular os efeitos das pressões do dia a dia no trabalho (Much, Swanson & Jazakewski, 2005). Manter uma dieta equilibrada, fazer exercício físico regularmente, dormir 8horas por dia e limitar o consumo de álcool, cafeína e tabaco (Andrade, 2011) são também aspetos a ter em consideração, visto que, são fundamentais para o bem-estar geral do individuo. Também é importante o desenvolvimento – através de cursos de formação e atualização – de ferramentas para lidar com situações pontuais da prática profissional.

Ter uma rede social de apoio fora do local de trabalho é também de extrema importância, tendo em conta que os amigos e a família são muitas vezes uma fonte de incentivo e otimismo que ajuda a reduzir o risco de isolamento social, proporcionando alternativas para que a vida do individuo não se restrinja ao mundo do trabalho.

Referências

Andrade, P. C. (2011). *Promoção do Savoring em Equipas de Enfermagem: Aumento do Engagement e prevenção do Burnout*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Porto. Retrieved from Repositório Aberto da Universidade do Porto, http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/57196

Araujo, C.G. (2008). *A Saúde Mental está doente! A síndrome de Burnout em psicólogos que trabalham em Unidades Básicas de Saúde* (Dissertação de Mestrado). Retrieved from Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo, http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12022009-100157/

Awa W., Plaumann W., & Walter U. (2010). Burnout prevention: A review of intervention programs. *Patient Education and Counseling,* (78), 184-190. doi:10.1016/j.pec.2009.04.008

Benevides-Pereira, A.M.T. (2002). O processo de adoecer pelo trabalho. In.: Benevides-Pereira, A.M.T. (org.), *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Biehl, K.A. (2009). *Burnout em Psicólogos* (Tese de doutoramento). Retrieved fom tede.pucrs.br/tde_arquivos/20/TDE-2009-06-26T134218Z-2030/Publico/412837.pdf

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3th. Edition). California: SAGE.

Figueiredo, A., Portugal, G. (2009). Implicação e bem-estar dos profissionais de intervenção precoce do distrito de Aveiro. In G. Portugal (Org.), *ideias projetos e inovação no mundo das infâncias – o percurso e a presencia de Joaquim Bairrão* (pp. 151-163). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Gomes, A. R. (2012). *Medida de "Burnout" de Shirom-Melamed (MBSM).* Relatório técnico não publicado. Braga: Escola de Psicologia, Universidade do Minho.

Gomes, A. R. (no prelo). *Stress* ocupacional em profissionais de saúde: Um estudo comparativo entre médicos e enfermeiros. *Revista Interamericana de Psicologia.*

Gomes, A.R., & Cruz, J.F. (2004). A experiência de *stress* e *Burnout* em psicólogos portugueses: um estudo sobre as diferenças de género. *Teoria, Investigação e prática, 2*, 193-212.

Gomes, A.R., Melo, B. & Cruz, J.F. (2000). Estudo do *stress* e do *burnout* nos psicólogos portugueses. In J.F. Cruz, A.R. Gomes & B. Melo (eds.), *Stress e burnout nos psicólogos portugueses* (pp. 73-140).Braga: S.H.O.

Maslach C., & Goldberg J. (1998). Prevention of burnout: new perspetives. *Applied & Preventive Psychology*, (7), 63-74. Doi: 10.1016/s0962-1849(98)80022.

Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of Type 2 diabetes: A prospective study of apparently healthy employed persons. *Psychosomatic Medicine, 68*, 863-869.

Much K., Swanson A., & Jazazewski L. (2005). Burnout prevention for professionals in psychology. *Vistas*, 215-217. Retrieved from: http://www.counseling.org/resources/library/vistas/vistas05/Vistas05.art46.pdf

Reinhold, H.H. (2004). *O Sentido da Vida: Prevenção de Stress e burnout do Professor* (Tese de Doutoramento). Retrieved from Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-Campinas http://aa.med.br/upload/biblioteca/(...)%20prevencao%20de%20stress%20e%20burnout%20(...).pdf

Rupert, P.A., & Morgan, D.J. (2005). Work Setting and Burnout among Professional Psychologist. Professional Psychology: *Research and Practice, 36* (5), 544-550. DOI: 10.1037/0735-7028.36.5.544

Schaufeli, W.B. & Greenglass, E.R. (2001). Introduction to special issue on Burnout and Health. *Psychology and Health, 16*, 501-510. Doi: 10.1080/08870440108405523

Senter, A., Morgan, R.D., Serna-McDonald, C., & Bewley, M. (2010). Correctional Psychologist Burnout, Job Satisfaction and Life Satisfaction. *Psychological Services, 7* (3), 190-201. DOI: 10.1037/a0020433

Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper & I. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 25- 48). New York: Wiley.

Shirom, A. (2003). Job-related burnout: A review. In J. C. Quick & L. E. Tetrick, (eds.). *Handbook of occupational health psychology* (pp. 245-265). Washington DC: American Psychological Association.

Shirom, A. (2009). Acerca de la Validez del Constructo, Predictores y Consecuencias del Burnout en el Lugar de Trabajo. *Ciencia & Trabajo, 32* (11), 44-54. Retrieved from www.cienciaytrabajo.cl

Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management, 13*(2), 176–200.

CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO TEMPRANO Y PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN EN LOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO DEL AUTISMO

Dagmar Gabriela Nedelcu. Facultad de Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela, dagmargabriela.nedelcu@usc.es
María José Buceta Cancela. Facultad de Psicología. Universidad de Santiago de Compostela. España, mjosecarmen.buceta@usc.es

Resumen: Los Trastornos del Espectro del Autismo, manifiestan un retraso en la adquisición y desarrollo del lenguaje, dificultades de interacción social y comportamientos restringidos e intereses estereotipados. En consecuencia, nuestro estudio se propone, en primer lugar, realizar una revisión de la literatura en relación a los principios y programas de intervención temprana. En segundo lugar, teniendo en cuenta que el nivel cognitivo puede influir en el curso del desarrollo, hemos analizado de forma prospectiva las características de desarrollo temprano, según diagnóstico, en una muestra de 83 niños con Autismo sin Retraso Mental (CI $\geq$ 70) en comparación con 136 sujetos con Autismo con Retraso Mental Asociado (CI$\leq$70), cuyas edades han estado comprendidas entre los 3-16 años. La población objeto de estudio era residente en la Comunidad Gallega, situada en el noroeste de la Península Ibérica. Se ha empleado un Cuestionario de Recogida de Datos que ha permitido juntar información, basada en el Registro de Casos y Entrevistas Personales. El diagnóstico de Autismo se suele realizar de forma definitiva a la edad de 3 años, pese a ello, está demostrado a través de un largo abanico de investigaciones, que una serie de características como el gateo previo al retraso o pérdida del lenguaje y la edad de aparición de las primeras palabras, constituyen señales de alarma que apoyan una intervención temprana, incluso antes de poner una etiqueta diagnóstica.
Palabras Clave: Trastornos del Espectro del Autismo. Desarrollo Temprano, Intervención.

Introducción

El Autismo implica una gran variedad de manifestaciones y como resultado, en un extremo del espectro se situarían niños cuyas capacidades estarían dentro de un desarrollo típico de funcionamiento, mientras que en el otro se situarían los que presentan un retraso a todos los niveles.

El retraso en la adquisición del habla y la capacidad perjudicada de usar la lengua en contextos funcionales, constituyen unos de los rasgos principales en un diagnóstico de un Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), siendo el déficit pragmático universal independiente al nivel de funcionamiento (Tager-Flusberg, 2000). De cara al proceso de intervención, el retraso en la adquisición del lenguaje es una de las características primarias de desarrollo, mientras que el grado de afectación representa un factor de pronóstico clave (Lord

& Paul, 1997). En consecuencia el pronóstico se relacionaría directamente, con el grado de gravedad clínica del espectro.

Al retraso en la adquisición y desarrollo del lenguaje, se añaden las dificultades a nivel de relación social, que se manifiesta independientemente del nivel cognitivo y lingüístico del niño. Estas dificultades constituyen otro criterio clave en el diagnóstico, al lado de las estereotipias y comportamientos restringidos y estereotipados que ocupan una proporción grande en el repertorio conductual de los niños con TEA (Rapp & Vollmer, 2005).

En este sentido, en relación a los comportamientos restringidos y estereotipados en los niños con TEA, hay estudios que encuentran entre los 16 y 24 meses diferencias significativas, cuando introducen en el análisis grupos con Desarrollo Típico (DT) (Wetherby et al., 2004, Werner, Dawson, Munson & Osterling, 2005, Watt, Wetherby, Barber & Morgan, 2008). Sin embargo cuando el grupo de comparación no incluye niños con DT, sino simplemente a los con Trastorno de Desarrollo (TD), no se relata ninguna diferencia significativa. Los casos con T Asp. encontraron características distintivas, desarrollando intereses especiales más tarde. En los niños con edades comprendidas entre 2-3 años, se empieza a despertar un interés y/o fascinación tanto por partes de los objetos como por categorías de objetos adquiriendo un gran volumen de información sobre temas concretos (Winter-Messiers, 2007).

Por otro lado las dificultades a la hora de detectar y diagnosticar estos casos hacen que la intervención se realice a una edad avanzada, cuando disminuye la flexibilidad neurocognitiva, afectando al éxito del aprendizaje. En muchas situaciones un diagnóstico definitivo se establece a los 6 años o incluso a los 12, aunque cada vez, se detectan menos casos en esta edad.

Para asegurar el éxito de los programas individualizados de intervención es muy importante la detección precoz. En este sentido, con el propósito de analizar la situación a

nivel de detección de casos y estabilidad diagnóstica, Lord et al. (2006) examinó 192 sujetos enviados para evaluación diagnóstica de TEA y 22 niños con retraso en el desarrollo, con edades comprendidas entre los 3 y 9 años.

Constataron que el diagnóstico realizado a la edad de 2 años se mantenía estable a los 9 años. Solamente 1 caso de 84, que se valoró como Autismo de Alto Funcionamiento (AAF), a la edad de 2 años no se encuadraba dentro del espectro a los 9 años y más de la mitad de los diagnosticados de Trastorno Generalizado de Desarrollo (TGD) no especificado, encontraron más tarde criterios de TEA. Las clasificaciones cambiaban más a menudo entre los 2 y 5 años que entre los 5 y 9 años.

Por otro lado el desconocimiento hacía el campo amplio del Autismo hace que se ponga en tela de juicio la utilidad práctica de los criterios diagnósticos empleados por la DSM y la CIE.

Leekam, Libby, Wing, Gould & Gillberg (2000) observan que si estos criterios son aplicados estrictamente, diagnostican el Trastorno de Asperger (T Asp.) considerablemente menos y el Trastorno Autista (TA) considerablemente más, que si se tienen en cuenta otros criterios de clasificación como los de Gillberg (Gillberg, Ch., Gillberg, C., Rastam, & Wentz, 2001), que están estrechamente basados en las propias descripciones de Asperger.

Este aspecto en parte se ve influido por los Manuales Internacionales de diagnóstico que consideran el retraso en el habla de la edad de 3 años un criterio de exclusión para un diagnóstico de T. Asp. Sin embargo, Gillberg (1991), Tantam (1991) y Wing (1981) y sugieren que el retraso en el desarrollo del lenguaje puede estar asociado con el T Asp.

Todas estas dificultades han despertado el interés de los especialistas en estudiar las características de desarrollo temprano desde la perspectiva de poder realizar una detección precoz y así disminuir la edad de inicio al proceso de intervención.

Como metodología, hay estudios que han utilizado videos caseros analizando el desarrollo temprano de niños antes de recibir el diagnóstico. Adrien et al. (1993) describe hipotonía en el primer año de vida y posturas anómalas en el segundo, y Baranek, (1999) examinando niños entre 9-12 meses, constata retrasos en el desarrollo en el grupo con TEA, que adopta posturas anómalas en comparación con el DT. Los resultados muchas veces son contradictorios. Hay investigaciones que no encuentran diferencias significativas en niños de 4 meses (Yirmiya et al., 2006), 6 meses (Landa & Garrett-Mayer, 2006), 12 meses (Zwaigenbaum et al. 2005) o 14 meses (Yirmiya et al. 2006). Sin embargo, trabajos recientes, han llegado a un acuerdo sobre la edad de aparición de síntomas entre los 9-18 meses (Bryson et al. 2007; Yirmiya et al. 2006; Yirmiya & Ozonoff, 2007; Zwaigenbaum et al. 2005).

En el caso del T Asp. y el AAF, Howlin (2003), tras hacer una revisión de la literatura, constata que de 16 estudios solamente ocho se centraron en el desarrollo temprano, severidad clínica o problemas a nivel motor. Cinco de los estudios encontraron pocas diferencias a nivel de desarrollo previo, mientras que los demás no hallaron estas discrepancias (Ghaziuddin & Butler, 1998).

Otro problema muy debatido ha sido el nivel cognitivo y su influencia hacía las demás áreas de desarrollo. A través de las investigaciones posteriores, la opinión inicial de Kanner (1943), referente al buen nivel de inteligencia, se ha demostrado solamente en cierta parte. Lotter (1967) y DeMeyer et al. (1974) constatan que los datos varían, pero parece existir un acuerdo en que más de la mitad de todos los niños con TEA tienen cocientes intelectuales por debajo de 50.

La estabilidad de las puntuaciones intelectuales se ha determinado comparando el CI en la infancia, con el de la adolescencia. Lockyer y Rutter (1969) encontraron correlaciones de .52 y .74 en una muestra de 63 sujetos. Además el CI no parece mejorar sustancialmente aun cuando haya una mejoría significativa de la capacidad de relación social (Rutter y

Lockyer, 1967), ni como resultado de las prácticas terapéuticas y/o educativas (DeMyer et al., 1973), a pesar de que estas puedan producir una mejoría importante de la conducta y relación.

En consecuencia en el presente trabajo nos hemos propuesto analizar de forma prospectiva las características de desarrollo temprano hasta la edad de 3 años, según diagnóstico, de una muestra de 219 sujetos con un diagnóstico de TEA.

Métodos

Sujetos

La muestra ha estado compuesta por 83 niños con Autismo sin Retraso Mental (RM) asociado (CI ≥ 70) y 136 sujetos con Autismo con RM asociado (CI≤70), cuyas edades han estado comprendidas entre los 3-16 años (Media= 9.13; Desviación Típica = 3.55). De los sujetos con RM asociado 103 tenían un diagnóstico de TA, 2 con T Asp. y 31 con TGD no especificado. De los sujetos con Autismo sin RM asociado 34 tenían un diagnóstico de TA, 25 con T Asp. y 22 con TGD no especificado. De estos un 20.8% tenían edades comprendidas entre 3-6 años, un 52.8% entre 6-12 años y un 26.4% entre 12-16 años. En función del tipo de centro 68% de los sujetos estaban escolarizados en Centros Ordinarios y 32% en Colegios de Educación Especial especializados en Autismo. En relación a la titularidad del centro, 57% se encontraban escolarizados en colegios públicos, 3% en centros privados y 40% en concertados.

Instrumentos

Para alcanzar un conocimiento lo más completo y preciso posible hemos estudiado las características de desarrollo temprano a través del Cuestionario de Recogida de Datos de los Alumnos con TEA de la Comunidad Gallega.

El planteamiento de este cuestionario se ha realizado tras la consulta de la elaboración de cuestionarios utilizados en estudios previos (Belinchón, 2001; Frontera Sancho, 2005; GETEA, 2005).

El cuestionario ha permitido la recogida de datos basada en el Registro de Casos y Entrevistas Personales con los Departamentos de Orientación de los Centros de Educación Primaria y Secundaria, así como con los psicólogos y equipos de diagnóstico de los Centros de Educación Especial y los Centros de Educación Especial Específicos.

Por Registros de Casos entendemos la base de datos ofrecida a través de consulta directa de informes tanto psicológicos como médicos, que han incluido todos los aspectos relacionados con la detección, diagnóstico, datos personales y familiares.

Para analizar la diferencia existente entre el desarrollo posterior de los sujetos hemos empleado la Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo, ADOS (Lord, Rutter, DiLavore, & Risi, 2008).

El ADOS (Lord et al., 2000) es el más citado y utilizado instrumento diagnostico en actualidad, siendo citado a menudo como el patrón oro para el diagnóstico de los TEA (Ozonoff, Goodlin-Jones & Salomon, 2005). De aplicación individual, exige una edad mental mayor de 2 años y consiste en una evaluación semiestructurada de la comunicación, interacción social y juego.

Para la evaluación del nivel cognitivo se ha optado por la aplicación prioritaria de las Escalas de Wechsler (WIPPSI, Wechsler, 1996 y WISC-IV, Wechsler, 2005). Si el límite de edad (a partir de los 4 años) no permitía cubrir el intervalo previsto en la muestra, o si las demandas de las pruebas excedían las limitadas capacidades y los intereses específicos de los sujetos, se aplicó la Escala LEITER-R (Roid, & Millar, 1996), como medida de inteligencia no-verbal. Hemos utilizado la medida de Cociente Completo, con el objetivo de obtener

mayor fiabilidad al comparar los resultados con los Cocientes Manipulativos, obtenidos en las demás pruebas de inteligencia aplicados (WIPPSI y WISC-IV).

Procedimiento

En la comunidad gallega la escuela primaria y secundaria es gratuita y obligatoria atendiendo a 100% de los niños. Se ha contactado con todos los centros educativos con la intención de recoger el mayor número posible de sujetos con un diagnóstico incluido dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (DSM-IV y CIE-10). Hemos recogido únicamente los casos cuyo diagnóstico había sido establecido y confirmado, a un intervalo de un año, por un equipo diagnóstico interdisciplinario (neuropediatra, psiquiatra, neurólogo, psicólogo, psicopedagogo y logopeda). Al mismo tiempo se ha requerido el consentimiento informado, que permitía la observación directa y evaluación de los sujetos, firmado por parte de los padres y de los equipos directivos de los centros educativos.

Los datos han sido recogidos por la misma persona acompañada durante la evaluación del CI y recogida de datos por la psicóloga o la orientadora de cada institución. Aproximamos un tiempo total de recogida de datos para cada alumno entre 1 hora y media.

Análisis de Datos

Para el análisis estadístico de los datos obtenidos en el estudio se ha empleado el paquete SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versión 15.0.

Resultados

A continuación se detallan las estadísticas que arrojan el procedimiento utilizado.

Se ha constatado la presencia de *Gateo* para 48 sujetos (54.5%) con Autismo y RM asociado y 40 sujetos (45.5%) con Autismo sin RM asociado. Se ha desconocido esta información para 66 sujetos de toda la muestra. La presencia de *Gateo* se había registrado en

53 sujetos (59.6%) con TA, 15 (16.9%) con T Asp. y 21 (23.6%) con TGD no especificado, observándose que un porcentaje elevado de los sujetos habían saltado esta etapa.

La presencia de *Primeras Palabras* se había recogido para 102 sujetos (58.3%) con Autismo y RM asociado sin manifestarse en solo 20 casos, faltando esta información para 4 sujetos. Todos los sujetos con Autismo sin RM asociado (n=73) habían hablado a una edad temprana (41.7%), desconociéndose la información en 8 casos. En función del diagnóstico, habían pronunciado sus *Primeras Palabras*, 109 sujetos (61.6%), 24 (13.6%) con T Asp. y 44 (24.9%) con TGD no especificado. Es interesante observar que solo un sujeto con TGD no especificado no había hablado nunca junto a 19 con TA.

La *Pérdida del Lenguaje Adquirido* se observó en mayor medida entre los sujetos con Autismo y RM asociado, exactamente para 37 casos (78.7%), recogiéndose este dato solo para 10 sujetos (21.3%) con Autismo sin RM asociado. Se ha desconocido esta información para 25 casos. Tras realizar el análisis en función del diagnóstico se ha constatado *Pérdida del Lenguaje Adquirido* para 42 sujetos (87.5%) con TA y 6 (12.5%) con TGD no especificado sin observarse en ningún caso con T Asp.

La *Evolución Lenta del Lenguaje* se ha recogido para 92 sujetos (62.2%) con Autismo y RM asociado y 56 (37.8%) con Autismo sin RM asociado. Se ha desconocido esta información para 6 casos. En función del diagnóstico presentaban *Evolución Lenta del Lenguaje* 97 sujetos (64.7%) con TA, 4 (2.7%) con T Asp. y 49 (32.7%) con TGD no especificado.

Retraso en el Desarrollo del Habla Antes de los 3 años se ha recogido para 128 sujetos (70,7%) con Autismo y RM asociado y 53 (29,3%) con Autismo sin RM asociado, desconociéndose esta información para 6 sujetos. En función del diagnóstico, presentaron esta característica 133 sujetos (72.7%) con TA, 50 (27,3%) con TGD no especificado y ninguno con T Asp. Se debe de tener en cuenta que, en el caso del T Asp., este aspecto constituye uno

de los criterios de exclusión diagnóstica conforme el DSM-IV-TR y la CIE-10, Manuales que hemos tenido en cuenta para las agrupaciones.

En relación al desarrollo motor *Conforme la Media*, lo habían registrado 79 sujetos (65.8%) con Autismo y RM asociado frente a 41 sujetos (34.2%) con Autismo sin RM asociado. De estos, en función del diagnóstico, 93 (76.2%) tenían TA, 10 (8.2%) T Asp. y 19 (15.6%) TGD no especificado.

Torpeza Motriz se ha recogido para 52 sujetos (57.1%) con Autismo y RM asociado y 39 (42.9%) con Autismo sin RM asociado. Conforme al diagnóstico, 43 sujetos (47.3%) tenían TA, 17 (18.7%) T Asp. y 31 (34.1%) TGD no especificado.

Involución Psicomotriz se había encontrado en solamente 2 casos con TA y *Marcha Rígida y Descoordinada* para 8 sujetos con TA y 2 con TGD no especificado.

Por el incumplimiento del Criterio de Normalidad y Homocedasticidad, no hemos podido aplicar la prueba T, empleando entonces la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Se ha recogido diferencia significativa entre el grupo con Autismo y RM asociado y el grupo con Autismo sin RM asociado en relación a las siguientes variables: *Edad en Meses de Deambulación Autónoma* ($p \leq 0.01$), *Edad de las Primeras Sospechas* ($p \leq 0.01$) y *Edad de Recepción del Primer Diagnóstico (p=0.028)* (ver Tabla 1).

Tabla 1. Media (y Desviación Típica) de los resultados de las Variables Cuantitativas

Variable	CI≤70	CI≥70	U de Mann-Whitney
Deamb. Autónoma (meses)	15.27 (3.32)	14.12 (4.17)	Z=-2.671, Sig. <.001
Primeras Palabras (meses)	21.10 (11.19)	18.81 (8.42)	Z=-1.267, Sig.=.205
Edad Primeras Sospechas	24.71 (10.14)	34.79 (24.25)	Z=-4.784, Sig. <.001
Edad Recepción 1º Diagn.	45.34 (18.55)	53.60 (34.05)	Z=-2.198, Sig.=.028
Nº Diagn. Previos	1.02 (.86)	.88 (.83)	Z=-1.284, Sig.=.199

Al analizar el nivel de desarrollo posterior de estos sujetos a través de la Escala ADOS se han recogido diferencias estadísticamente significativa entre los dos subgrupos analizados en todas las áreas (ver Tabla 2).

Tabla 2. Media (y Desviación Típica) de los resultados de las Área evaluadas por el ADOS.

Variable	CI≤70	CI≥70	Análisis Varianza
Comunicación	6.36 (1.91)	4.84 (1.74)	Z=-5.473, Sig. <.001
Interacción Social	10.25 (3.13)	8.04 (3.06)	Z=-5.064, Sig. <.001
Comp. Estereotipados	3.22 (1.86)	2.18 (1.55)	Z=-4.450, Sig. <.001
Juego e Imaginación	3.10 (1.68)	1.43 (.96)	Z=-8.519, Sig. <.001

Discusión y Conclusiones

Se ha constatado la ausencia del *Gateo* y la presencia de *Primeras Palabras* como característica general del Espectro, independientemente de la presencia o ausencia del RM. Sin embargo, se constata que la *Pérdida del Lenguaje Adquirido* y la *Evolución Lenta del Lenguaje* se relacionan en mayor medida con los casos que presentan RM asociado.

El *Retraso en el Desarrollo del Lenguaje Antes de los 3 Años*, así como las características de *Desarrollo Psicomotor*, están también relacionadas en mayor medida con la presencia de RM asociado, pero sin embargo esta característica está directamente proporcional con el tipo de Autismo que presentan los sujetos.

Dados los problemas importantes en la adquisición y desarrollo del lenguaje no se recogen diferencias significativas entre el subgrupo con RM asociado y el sin RM asociado en lo referente a la *Edad Expresada en Meses de Aparición de Primeras Palabras*, pero sin embargo estas diferencias se recogen para la edad expresada en meses para la *Deambulación Autónoma*. Esta última característica no es específica del espectro sino que está directamente relacionada con la presencia de RM añadido.

Ha sido interesante analizar el desarrollo posterior de los sujetos en lo que representan las Áreas de la Escala ADOS, que tiene en cuenta, en la delimitación de los ítems, los criterios diagnósticos de la APA y la OMS (*Comunicación, Interacción Social, Comportamientos Estereotipados, Juego e Imaginación*). Se han recogido diferencias estadísticamente

significativas entre los dos subgrupos formados (en función de la presencia o ausencia de RM).

Todos estos datos vienen a confirmar la noción del espectro del Autismo y una afectación por niveles del Desarrollo. Estas características influyen en la *Edad de Primeras Sospechas* y en la *Edad de Recepción del Primer Diagnóstico*. Aún, a día de hoy los profesionales tienen desconocimiento sobre las características, causas, etiología y el desarrollo temprano de los TEA, lo que hace que no se recojan diferencias estadísticamente significativas en el *Número de Diagnóstico Previos*. Este aspecto nos informa de la gravedad de afectación de los sujetos con Autismo y las dificultades de desarrollo social, independientemente del nivel de desarrollo cognitivo.

De esta forma queremos subrayar la importancia que tiene poder intervenir a una edad temprana. Consideramos importante para el planteamiento del programa de intervención tener en cuenta las siguientes observaciones:

- La enseñanza se recomienda iniciarla a partir de los intereses y deseos del niño, intentando dar funcionalidad a los mismos, luchando lo menos posible contra la naturaleza del sujeto.

- La base del planteamiento consiste en diferenciar las características primarias que definen el trastorno de las secundarias añadidas, para poder enfocar de forma constructiva el proceso terapéutico y evitar desaprovechar el tiempo.

- Se ha de tener en cuenta que las características secundarias añadidas, con un adecuado planteamiento de intervención, desaparecen al intervenir sobre las problemáticas principales, dado que de esta forma se evitan lo máximo posible sus causas (la frustración, la desesperación y la falta de comprensión tanto del niño así como de los adultos).

- La intervención se plantea con niños pequeños, que además de sus características especiales muestran deseos e intereses como toda persona, denotando manifestaciones conductuales diferentes de otros niños con el mismo trastorno.

- Los niños menores de 3 años tienen una capacidad disminuida de concentración y se aburren con facilidad.

- Frenar la conducta y el deseo de explorar a una edad inferior a 3 años es equivalente con frenar el desarrollo. Motivo por el que los programas específicos de intervención se deben de adaptar a la persona.

- El juego es importante y básico para la evolución futura y, en el caso del Autismo, representa una herramienta útil para trabajar la espontaneidad, la comunicación, la capacidad de simbolización, imaginación y creatividad, la Teoría de la Mente.

- El niño no se debe de adaptar al juego sino el Juego a él, y de igual manera el resto de actividades.

- Se recomienda tener en cuenta, en todo momento, la evolución de los niños por etapas, motivo por el cual en la evaluación se ha de detectar el nivel exacto de desarrollo en el que se encuentra el niño con Autismo.

- Tener en cuenta que el niño con Autismo necesita un aprendizaje mediado (Feurstein, 1980), la actuación del profesional ha de iniciarse desde la perspectiva de la zona del próximo desarrollo (Vigotsky, 1934).

- Una intervención a una edad temprana que no produce cambios en un intervalo máximo de 3 meses se considera inadecuada, porque se trata de una etapa de vida de amplio y acelerado desarrollo. En estas condiciones el tiempo se transforma en el peor enemigo del niño y de su familia.

- En la evaluación de los programas, se ha de tener en cuenta, que el propio desarrollo natural del niño puede influir en el mismo.

Es importante que el programa específico de intervención esté basado tanto en la evaluación del niño, como en la situación y necesidades de su familia, intentando en todo momento contestar a los problemas resaltados por el centro educativo. En la mayoría de las situaciones trabajar habilidades específicas, en un contexto determinado, aportan utilidad práctica y mejoran la calidad de vida de los usuarios y su entorno inmediato. Por ejemplo a veces jugar de forma estereotipada con un cordón, situación que si se alarga en el tiempo provoca nerviosismo, se puede transformar en jugar con una serpiente de juguete.

La familia y la dinámica familiar es muy importante para poder asegurar el éxito del programa. Subrayamos que el tipo de personalidad de la diada madre/padre y la gravedad del trastorno pueden influir en las estrategias de afrontamiento que adoptan los padres. Pasar con normalidad y conciencia por unas fases de asimilación emocional del problema es fundamental para la integridad posterior de la dinámica familiar. Motivo por el que inicialmente, incluir la terapia familiar como área específica del programa de intervención del niño puede llegar a constituir el pivote básico que posteriormente sostendrá todo el proceso de apoyo.

Consideramos que, de cara a la flexibilidad neurocognitiva, al entusiasmo y a la esperanza, la detección e intervención tempranas son fundamentales para poder asegurar una calidad de vida tanto a la persona así como a su entorno familiar y educativo.

Referencias

Adrien, J. L., Lenoir, P., Martineau, J., Perrot, A., Hameury, L., Larmande, C., et al. (1993). Blind ratings of early symptoms of autism based on family home movies. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 32, 617–626.

Baranek, G. T. (1999a). Autism during infancy: A retrospective video analysis of sensory-motor and social behaviors at 9-12 months of age. Journal of Autism and Developmental Disorders, 29, 213-24.

Belinchón, M. (Dir.) (2001) Situación y necesidades de las personas con trastornos del espectro autista en la Comunidad de Madrid. Madrid: Caja Madrid. Obra social.

DeMyer, M. K., Barton, S., Alpern, G. D., Kimberlin, C., Allen, J., Yang, E. et al. (1974). The measured intelligence of autistic children. Journal of Autism and Developmental Disorders, 4 (1), 42-60.

Feuerstein, R.; Rand, Y.; Hoffman, M.; Miller, R. 1980. Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability. Baltimore: University Park Press.

Frontera Sancho, M. (2005). Estudio epidemiológico de los trastornos generalizados del desarrollo en la población infantil y adolescente de la Comunidad Autónoma de Aragón. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

Ghaziuddin, M., & Butler, E. (1998). Clumsiness in autism and Asperger syndrome: A further report. Journal of Intellectual Disabilities Research, 42, 43-48.

Gillberg, C. (1991). Clinical and neurobiological aspects of Asperger syndrome in six family studies. En U. Frith (Eds.), Autism and Asperger Syndrome (pp. 122-146). Cambridge: University Press.

Gillberg, Ch., Gillberg, C., Rastam, M., & Wentz, E. (2001). The Asperger syndrome (and high-functioning autism) diagnostic interview (ASDI): A preliminary study of a new structured clinical interview. Autism, 5, 57-66.

Howlin, P. (2003). Outcome in high-functioning adults with autism with and without early language delays: Implications for the differentiation between autism and Asperger Syndrome. Journal of Autism and Developmental Disorders, 33, 3–13.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child, 2, 217–50.

Landa, R., & Garrett-Mayer, E. (2006). Development in infants with autism spectrum disorders: A prospective study. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47, 629-638.

Leekam, S. R., Libby, S., Wing, L., Gould, J., & Gillberg, C. (2000). Comparison of ICD-10 and Gillberg´s criteria for Asperger syndrome. Autism, 4 (1), 11-28.

Lockyer, L., & Rutter, M. (1969). A five- to fifteen-year follow-up study of infantile psychosis. 3. Psychological aspects. British Journal of Psychiatry, 115, 865-882.

Lord, C., & Paul, R. (1997). Language and communication in autism. En D. J. Cohen, F. R. Volkmar FR (Eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorders (pp. 195–225), New York, NY: Wiley.

Lord, C., Risi, S., DiLavore, P.S., Shulman, C., Thurm, A., & Pickles, A. (2006). Autism from 2 to 9 years of age. Archives of General Psychiatry, 63, 694-701.

Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P.C., & Risi, S. (2008). Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo. Madrid: TEA Ediciones.

Ozonoff, S., Goodlin-Jones, B. L., & Solomon, M. (2005). Evidence-Based Assessment of Autism Spectrum Disorders in Children and Adolescents. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 34 (3), 523-540.

Rapp, J. T., & Vollmer, T. R. (2005). Stereotypy I: A review of behavioral assessment and treatment. Research in Developmental Disabilities, 26 (6), 527-547.

Roid, G., & Millar, L. (1996). Escala Manipulativa Internacional de Leiter-Revisada. Madrid: Psymtec.

Tager-Flusberg H. (2000). Language and understanding minds: connections in autism. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg H, & D. J. Cohen (Eds.). Understanding other minds: perspectives from developmental cognitive neuroscience, 2nd edition (pp. 124-149). Oxford: Oxford University Press.

Tantam, D. (1991). Problems of diagnosis. Paper presented at study weekend on ´Asperger syndrome´. The Inge Wakehurst Trust.

Vygotsky, L. 1934. Comunicación y Lenguaje. MIT Press. Cambridge. Ma 1986.

Watt, N., Wetherby, A. M., Barber, A., & Morgan, L. (2008). Repetitive and Stereotyped Behaviors in Children with Autism Spectrum Disorders in the Second Year of Life. Journal of Autism and Developmental Disorders, 38, 1518-1533.

Wechsler, D. (1996). Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria. Madrid: Tea Ediciones.

Wechsler, D. (2005). Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-IV. Madrid: TEA Ediciones.

Werner, E., Dawson, G., Munson, J., & Osterling, J. (2005). Variation in early developmental course in autism and its relations with behavioral outcome at 3-4 years of age. Journal of Autism and Developmental Disorders, 35, 337-350.

Wetherby, A. M., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickenson, H., & Lord, C. (2004). Early indicators of autism spectrum disorders in the second year of life. Journal of Autism and Developmental Disorders, 34, 473-493.

Wing, L. (1981). Asperger´s syndrome: A clinical account. Psychological Medicine, 11, 115-129.

Winter-Messiers, M. A. (2007). Understanding the special interest areas of children and youth with Asperger Syndrome. Remedial and Special Education, 28 (3), 140-152.

Yirmiya, N., Gamliel, I., Pilowsky, T., Feldman, R., Baron-Cohen, S., & Sigman, M. (2006). The development of siblings of children with autism at 4 and 14 months: Social engagement, communication, and cognition. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47, 511-523.

Yirmiya, N., & Ozonoff, S. (2007). The very early phenotype of autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 37, 1-11.

Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Rogers, T., Roberts, W., Brian, J., & Szatmari, P. (2005). Behavioral manifestations of autism in the first year of life. International Journal of Developmental Neuroscience, 23, 143-152.

COLABORAÇÃO E ENVOLVIMENTO ENTRE PAIS DE CRIANÇAS COM NEE E PROFISSIONAIS DO JARDIM DE INFÂNCIA

Stéphanie da Silva, Universidade do Algarve, FCHS, stephaniesilva88@gmail.com
Maria Helena Martins, Universidade do Algarve, FCHS, mhmartin@ualg.pt

RESUMO**:** Vários investigadores têm considerado que a relação entre a família e a escola tem um impacto significativo no desenvolvimento da criança e, principalmente no caso de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). De acordo com esta abordagem, os serviços de Intervenção Precoce (I.P.) têm procurado envolver as famílias nas suas intervenções, de modo a se promover uma verdadeira parceria.
O presente estudo tem como objetivo analisar a parceria e o envolvimento estabelecido entre Pais e Profissionais de Educação (Educadores de Infância do Ensino Regular e do Apoio Educativo) face ao apoio de crianças com NEE.
Para responder ao objetivo referenciado utilizaram-se quatro instrumentos, um questionário sociodemográfico dirigido a Pais e Profissionais de Educação; um inquérito dirigido aos Pais e outro aos Profissionais de Educação sobre a colaboração e o envolvimento; e o *Families in Natural Environment Scale of Services Evaluation* (FINESSE). A amostra é constituída por 90 sujeitos (*N*=90), distribuídos por 3 grupos amostrais (30 Pais de crianças com NEE, 30 Educadores do Ensino Regular e 30 Educadores do Apoio Educativo).
Os resultados demonstram que os Pais se encontram envolvidos e colaboram ativamente com o jardim-de-infância da criança na educação dos seus filhos com NEE e que consideram importante o seu envolvimento na I.P.. Observou-se também que a prática típica e a prática ideal dos técnicos se aproxima, mas não corresponde exatamente à prática idealmente recomendada em I.P.. Verificou-se que existem relações significativas entre a média da prática ideal e as habilitações literárias das Educadoras do Ensino Regular [H(2)=6,604, p= 0,037] e relativamente à média da prática ideal e á idade das Educadoras do Apoio Educativo [H(2)=6,170,p=0,046). No que concerne ás restantes variáveis sócio-demográficas e á média da prática típica e ideal dos Profissionais de Educação não se verificam diferença significativas.
Palavras-chave: Envolvimento parental; Família e Escola; Crianças com NEE

Introdução

Ao longo dos últimos anos, tem sido abordada a importância da relação entre a família e a escola e o impacto que esta tem no desenvolvimento da criança nomeadamente nas crianças em situação de risco ou com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Atualmente é consensual a importância da inclusão destas crianças nas escolas de ensino regular, de modo a que tenham acesso às mesmas oportunidades de ensino e um percurso educativo adaptado às suas necessidades.

O Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Brofenbrenner (1977) considera que a família é o contexto ecológico básico da criança sendo fundamental que qualquer intervenção seja proporcionada a toda a família e não apenas à criança. Neste sentido, a Intervenção Precoce (I.P.) tem como principal finalidade promover o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem da criança, assim como criar ambientes propícios para que as famílias estejam preparadas para assumir um papel mais dinâmico neste processo (Dunst & Bruder, 2002, citados por Bairrão & Almeida, 2003). Pretende-se ainda que as famílias sejam incluídas nos programas de intervenção, uma vez que o apoio que estas disponibilizam é de extrema relevância para potenciar o desenvolvimento da criança com NEE ou em situação de risco.

Neste contexto temos vindo a assistir a algumas modificações estruturais no que concerne às práticas dos técnicos no âmbito da I.P. De uma perspetiva centrada nas dificuldades da criança, passa assim a defender-se uma Abordagem Centrada na Família que pretende capacitar as famílias, de modo a que estas consigam responder adequadamente às necessidades que vão sentindo de forma a poderem mais eficazmente auxiliar as crianças ao longo do processo de intervenção (Martins, 2000). Progressivamente, considera-se que a I.P. deve ser um trabalho de parceria entre os diferentes agentes educativos, sendo necessário envolver as famílias para que estas desempenhem de forma mais ativa o seu papel na educação da criança, com o auxílio da sua rede de apoio social. É neste sentido que se pretende ainda proporcionar o bem-estar da família e, de modo consequente, promover o processo de adaptação e o relacionamento entre os pais e a criança (Cornwell & Korteland, 1997).

De acordo com o referenciado é possível concluir que o envolvimento, a colaboração e a participação dos pais é assim imprescindível para um bom relacionamento entre a família e a

escola; contudo este não é um processo fácil, verificando-se a existência de diversos obstáculos a essa parceria que podem ter um impacto significativo no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. As investigações efetuadas por Cunningham e Davis (1995), bem como a de Gascoigne, (1995) permitiram verificar que existem diferentes barreiras face ao seu envolvimento familiar, tais como a preocupação sentida pelos pais porque consideram os técnicos despreocupados e desinteressados, o que se traduz num baixo nível de confiança face a estes agentes educativos; os problemas de troca de informação através de uma fraca e inadequada comunicação ou ainda numa comunicação que não é compreendida pelos pais devido à linguagem utilizada pelos técnicos; problemas de acessibilidade no que concerne à obtenção de serviços; falta de suporte; serviços pouco organizados o que conduz a uma falta de coordenação e pouca capacitação profissional dos técnicos.

Numa tentativa de compreensão mais aprofundada destas barreiras Davies, Marques e Silva (1989) e Afonso (1994) identificaram algumas razões justificativas para as dificuldades a nível da relação família-escola. Também Villas-Boas (n.d, p.6) refere algumas dificuldades advindas da *"imagem negativa do papel parental*", atendendo a que os Profissionais de Educação consideram que os pais não desempenham totalmente o seu papel enquanto agentes educativos; a "*relutância relativamente à participação dos pais na escola*" (Villas-Boas, n.d., p.6), porque, na maioria das vezes, estes profissionais sentem receio e medo de solicitar a colaboração e o envolvimento dos pais; a "*defesa do estatuto profissional*" (Villas-Boas, n.d., p.7), sendo que os profissionais consideram que a participação dos pais pode influenciar a sua prática enquanto profissionais; e a "*preferência pelos pais da classe média*" (Villas-Boas, n.d, p.7), uma vez que consideram que são estes que apresentam semelhanças no que concerne às

competências manifestadas por eles mesmos e estão mais atentos ao desenvolvimento e à aprendizagem dos filhos.

Com a presente investigação pretende-se contribuir para uma análise das práticas dos técnicos de I.P., de forma a averiguar se estas correspondem às práticas consideradas ideais e se estas contribuem para o envolvimento e parceria entre técnicos e pais.

Objetivos

Face ao exposto, pretendeu-se analisar a colaboração e o envolvimento estabelecido entre Pais e Profissionais de Educação (Educadores de Infância do Ensino Regular e da Educação Especial) face ao apoio de crianças com NEE ou em situação de risco. Na sequência deste objetivo geral, foram estabelecidos ainda diversos objetivos específicos, nomeadamente analisar o envolvimento dos Pais na educação dos filhos e conhecer a importância que estes atribuem ao seu envolvimento e analisar que tipo de colaboração costuma ser habitual. Pretendeu-se ainda analisar se os Profissionais de Educação costumam envolver os Pais na elaboração e implementação dos programas educativos do(a) filho(a) e na dinâmica educativa; identificar as práticas típicas e as práticas ideais que os Profissionais de Educação apresentam a nível de intervenção em contexto escolar e se existe diferença entre as práticas típicas e aquelas que estes consideram ideais no que se refere à I.P.; avaliar quais as vantagens indicadas pelos Profissionais de Educação do envolvimento dos Pais na I.P.; avaliar quais os fatores indicados pelos Profissionais de Educação como causadores das divergências/obstáculos entre as suas práticas ideais e práticas típicas e finalmente determinar se existe relação entre variáveis sociodemográficas (idade, anos de experiência em jardim-de-infância, anos de trabalho com crianças com NEE, habilitações literárias ou a participação em ações de formação) e as práticas

que os profissionais aplicam tipicamente e ainda no que se refere às práticas que estes consideram ideais.

Metodologia

Amostra e instrumentos

Tendo como referencial os objetivos anteriormente enunciados, para a consecução do estudo, optou-se por selecionar uma amostra de conveniência constituída pelos Encarregados de Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais e os respetivos Profissionais de Educação, Educadores de Infância, do Ensino Regular e da Educação Especial que lhes dão apoio educativo.

A amostra do presente estudo é constituída por 90 sujeitos, distribuídos por 3 grupos amostrais, nomeadamente 30 Encarregados de Educação (*n*=30) de 30 crianças com NEE e por 30 Educadores de Infância do Ensino Regular (*n*=30) e 30 Educadores do Apoio Educativo (*n*=30).

Como instrumentos optou-se pela construção de um Questionário Sociodemográfico destinado aos Pais e outro destinado aos Educadores; um Inquérito sobre a Colaboração e Envolvimento destinado a Pais/Encarregados de Educação de crianças com NEE (itens adaptados de Silva, 2004; e de Martins, 1996); um Inquérito sobre a Colaboração e Envolvimento destinado a Profissionais de Educação (Educadores de Infância do Ensino Regular e do Apoio Educativo) (itens adaptados de Silva, 2004; e de Martins, 1996) e a Escala FINESSE – *Families in Natural Environment Scale of Service Evaluation* (McWilliam, 2000), traduzido para português sob o título de Escala de Avaliação de Serviços de Famílias em Contextos Naturais – EASFCN, (adaptado por Dionísio & Carvalho, 2008).

Análise e Discussão dos Resultados

A análise dos resultados obtidos permitiu chegar a um conhecimento mais aprofundado do envolvimento dos Pais na educação dos filhos verificando-se que estes costumam ter iniciativa própria quando se deslocam ao jardim-de-infância do(a) filho(a). Assinale-se que os Pais assumem com maior frequência que se dirigem ao jardim-de-infância dos seus filhos quando querem ser esclarecidos em relação ao trabalho que está a ser feito com a criança (90%; *n*= 27), ou quando são solicitados pela educadora para reuniões (3,3%; *n*=25). De forma geral os Profissionais de Educação referem que as razões para que os pais coloquem os filhos no jardim-de-infância estão relacionadas com o bem-estar da criança (100%; *n*=30 - Educadoras do Ensino Regular; 86,7%; *n*=26 - Educadoras do Apoio Educativo) e com a promoção da sua autonomia (90%; *n*=27 - Educadoras do Ensino Regular; 96,7%; *n*=29 das Educadoras do Apoio Educativo).

Face aos resultados encontrados conclui-se ainda que os Pais apresentam um tipo de envolvimento muito ativo e interessado. No que respeita às Educadoras do Ensino Regular estas consideram que em primeiro lugar, se encontram os Pais interessados (*M*=2,07), seguidos dos Pais retraídos (*M*=2,03) e, por último, os Pais muito envolvidos (*M*=1,93). No que respeita às Educadoras de Apoio Educativo é possível assinalar que estas referem em primeiro lugar, os Pais muito envolvidos (*M*=1,93), seguidos dos Pais interessados (*M*=1,90) e por fim, os Pais retraídos (*M*=1,87). Foi possível constatar que são as mães quem estabelecem mais contacto com a escola da criança (83,3%; *n*=25 - Educadoras do Ensino Regular; 83,3%; *n*=25 - Educadoras do Apoio Educativo). Os dados demonstram ainda que 76,7% (*n*=23) das Educadoras do Ensino Regular consideram que a classe social não influencia o envolvimento dos Pais na vida escolar da criança, ao contrário dos 40% (*n*=12) das Educadoras do Apoio

Educativo que assinalam que o envolvimento dos Pais na educação do filho pode ser influenciado pela classe social. Como justificativa acrescentam que a classe social pode influenciar o interesse, o nível de esclarecimento e os recursos financeiros que os Pais apresentam. Verificou-se também que, segundo estes são os Pais de classe social mais baixa que menos colaboram com a escola.

É de salientar que, de uma forma global, os Pais consideram que o jardim-de-infância é um local muito importante no desenvolvimento de múltiplas aprendizagens (100%; *n*=30) e da autonomia da criança (100%; *n*=30). Assinala-se também que todos os Pais (*n*=30) encaram o seu envolvimento na I.P. como essencial ao bom desenvolvimento da criança permitindo desenvolver esta parceria e as competências da família.

Para aprofundar esta questão do tipo de colaboração que os Pais estabelecem com o jardim-de-infância pretendeu-se verificar por médias que tipo de participação exercem, tendo-se concluído que os Pais costumam estabelecer uma participação a nível individual com o jardim-de-infância permitindo que seja promovida uma participação mais ativa com a escola, colaborando na elaboração e participação de atividades, para além de terem conhecimento do que se passa no jardim-de-infância.

Relativamente à elaboração e implementação dos programas educativos da criança é de destacar que os Profissionais de Educação costumam integrar as opiniões e sugestões dos Pais (46,7%; *n*=14 das Educadoras do Ensino Regular costumam fazê-lo *frequentemente*; 66,7%; *n*=20 das Educadoras do Apoio Educativo fazê-lo *muitas vezes*), sendo que as Educadoras do Ensino Regular costumam transmitir aos Pais as informações e assinar o plano de intervenção (30%; *n*=9), enquanto para as Educadoras de Apoio Educativo é essencial trabalhar em conjunto com os Pais na elaboração no plano educativo (60%; *n*=18).

No que diz respeito aos Profissionais de Educação e ao envolvimento dos Pais na dinâmica educativa conclui-se que as todas as Educadoras do Ensino Regular costumam recolher informação sobre as necessidades da criança (100%) e as Educadoras de Apoio Educativo costumam reunir com os Pais para avaliarem conjuntamente o desenvolvimento da criança (96,7%; *n*=29). Em relação às tomadas de decisões assinala-se, de igual modo, que as Educadoras do Ensino Regular (30%; *n*=9) apresentam um plano de avaliação e solicitam a opinião dos Pais, ao invés das Educadoras do Apoio Educativo que costumam elaborar o plano de avaliação em conjunto com os Pais (60%; *n*=18).

Ao analisar as práticas típicas e ideais dos técnicos verifica-se que existem dimensões nas quais as práticas dos técnicos se afastam do que é recomendado a nível das práticas centradas na família. Observou-se que as práticas que os técnicos aplicam no seu dia-a-dia, não condizem com o que gostariam de fazer ou consideram ideal. Constata-se que a média global das práticas típicas dos profissionais, no que diz respeito às Educadoras do Ensino Regular corresponde a 6,13 (*DP*=1,271). Por sua vez, verifica-se que as dimensões com médias mais elevadas correspondem à Identificação das Necessidades da Família (*M*=6,73; *DP*=0,583), Finalidade do Objetivo (*M*=6,67;*DP*=0,711) e o Modelo de Prestação de Serviços (*M*=6,50; *DP*=0,777). Assinala-se, assim que na sua prática profissional, as Educadoras do Ensino Regular tendem a reunir regularmente para conversar com as famílias acerca das suas aspirações e a finalidade de cada objetivo é apresentado de forma explícita, sabendo exatamente porque é que estão a trabalhar, tendo por base um modelo transdisciplinar. Neste sentido, as Educadoras do Ensino Regular estão sensibilizadas para a importância de orientar a intervenção para a família, não a dirigindo exclusivamente para a criança. No que concerne à prática ideal, as Educadoras de Infância do Ensino Regular obtiveram uma média global de 6,45 (*DP*=1,012). Este resultado

indicia que as Educadoras do Ensino Regular parecem apresentar práticas mais próximas da prática recomendada, não obstante ainda não tenham adotado uma abordagem Centrada na Família. Assinale-se que as dimensões que possuem médias mais elevadas e mais em concordância com as práticas consideradas mais recomendadas são a Finalidade do Objetivo (*M*=6,83; *DP*=0,53), a Necessidade do Comportamento Alvo (*M*=6,77; *DP*=0,50), o Modelo de Prestação de Serviços (*M*=6,77; *DP*=0,57) e, ainda o Papel do Responsável do Caso (*M*=6,77; *DP*=0,43).

No que diz respeito às Educadoras do Apoio Educativo verificou-se que a média global das práticas típicas destas profissionais corresponde a 5,76 (*DP*=1,496). Observa-se que as dimensões com médias mais elevadas correspondem à Identificação das Necessidades da Família (*M*=6,70;*DP*=0,466), Necessidades do Comportamento Alvo (*M*=6,30; *DP*=1,208) e os Primeiros Contactos – Admissão (*M*=6,07; *DP*=1,112) e a Finalidade do Objetivo (*M*=6,07; *DP*=1,639). Verifica-se assim que, na sua prática profissional, as Educadoras de Apoio Educativo têm tendência a reunir mensalmente para que as famílias possam partilhar as suas expectativas e sensibilizar os técnicos com o intuito de melhorar a qualidade nas rotinas da criança para que se possa desenvolver mais adequadamente. Os contactos estabelecidos inicialmente têm como finalidade conhecer melhor o sistema familiar em que a criança está incluída, sendo de assinalar que a finalidade de cada objetivo é apresentado explicitamente, para que os pais percebam o que está a ser trabalhado com os filhos.

Relativamente às *práticas assinaladas como ideais pelas Educadores de Apoio Educativo* a média global correspondente é de 6,27 (*DP*=1,148). As dimensões que possuem médias mais elevadas são a Identificação das Necessidades da Família (*M*=6,97; *DP*=0,615), a Finalidade do Objetivo (*M*=6,93; *DP*=0,365) e, ainda, os Primeiros Contactos - Admissão (*M*=6,77;

DP=0,626). Estas dimensões são aquelas em que os profissionais expressam maior concordância com as práticas recomendadas.

Ainda se constata que os Profissionais de Educação estão conscientes das vantagens do envolvimento dos Pais na I.P.. Quando questionados sobre quais as vantagens/benefícios da participação dos Pais, a maioria das Educadoras do Ensino Regular (59,5%; *n*=22) destacam que esta permite otimizar e facilitar o processo de intervenção. Seguidamente, 18,9% (*n*=7) das Educadoras mencionam a promoção das competências da família e ainda 13,5 % (*n*=5) assinalam que promove o conhecimento da criança. Estas vantagens vão ao encontro da literatura uma vez que os programas de I.P. têm diversos efeitos nas famílias, promovendo a facilitação das aquisições, possibilitando o desenvolvimento de intervenções mais positivas e, como consequência, permite a promoção de um desenvolvimento e conhecimento total da criança (Correia & Serrano, 1994). Assinale-se que também, Dias (1996) apresenta um conjunto de benefícios do envolvimento dos Pais, que se centram na criança com NEE, nos Pais e nos Profissionais. Também é possível evidenciar que, apesar de 8,1% (*n*=3) das educadoras terem respondido que existiam vantagens da participação dos Pais na I.P. não responderam a esta questão.

Por sua vez, também é possível concluir que as Educadoras de Apoio Educativo consideram que existem vantagens da participação dos Pais em I.P., sendo que todas as inquiridas (*n*=30) mencionam que *existem benefícios*.

Questionadas sobre quais as principais vantagens/benefícios da participação dos Pais na I.P. verificou-se que (43,2%; *n*=16) das Educadoras de Apoio Educativo referem que a participação dos Pais promove o desenvolvimento e as aprendizagens da criança. Seguidamente, 32,4% (*n*=12) das Educadores mencionam que permite o trabalho em parceria

entre a Família e a Escola. Estes testemunhos são corroborados por Wolfendale (1983) assinala no seu estudo que a parceria é uma aptidão desenvolvida pelos pais para colaborar e participar, desenvolvendo um desempenho mais ativo nas decisões que necessitam de ser tomadas relativamente ao filho.

Destaca-se, ainda 16,2% (*n*=6) das Educadoras que referem que promove e capacita a família para melhor lidar com a criança. Esta vantagem é também assinalada por Wilson (1998), que expressa que o envolvimento da família na I.P. promove uma atuação cada vez mais centrada na família, sendo que os profissionais têm a função de promover a capacitação dos Pais, de modo a que essa participação seja mais significativa e que estes sejam apoiados quando tomam as suas decisões. Considera ainda que o envolvimento dos Pais na I.P. permite ajudar a família a responder adequadamente às necessidades da criança e promover entre Pais e criança interações adequadas à estimulação e ao seu desenvolvimento. É importante referir que 8,1% (*n*=3) das educadoras reconhecem que existem vantagens da participação dos Pais, mas não respondem a esta questão.

Ao analisar as dificuldades e os obstáculos que identificam nas suas práticas, encontra-se muito presente a dificuldade dos Pais em aceitar a intervenção. Este obstáculo referenciado demonstra a dificuldade de aceitação do próprio funcionamento de cada família, sendo que alguns técnicos alertam para os casos em que o ambiente familiar é desadequado e se apresenta como uma influência negativa para o desenvolvimento da criança. É de referir que também as principais conclusões que se podem retirar do estudo desenvolvido por Davies, Marques e Silva (1989) se focam no facto dos Pais terem, muitas vezes, dificuldade em aceitar a intervenção, uma vez que sentem que a sua principal função em relação ao seu(sua) filho(a) consiste em lhe proporcionar as suas condições básicas, conduzindo a que adotem um papel mais passivo na

sua educação. Por sua vez, também Coutinho (2000) assinala que os técnicos consideram, muitas vezes, que os Pais apresentam sentimentos negativos face aos serviços disponibilizados. Por outro lado, evidenciam, muitas das vezes, o fato de não haver continuidade da intervenção por parte da família, sendo de assinalar as conclusões apresentadas por Meyers e Blacher (1987, citados por Vincent, Salisbury, Strain, McCormick, & Tessier, 1990) de que cerca de 40% dos Pais encontram-se pouco ou nada envolvidos neste processo de intervenção, o que conduz a que não haja continuidade da intervenção. Neste sentido, é essencial que as educadoras enfatizem a necessidade de haver continuidade do trabalho que é iniciado na escola com a criança para que seja desenvolvido um processo contínuo.

Também foi possível constatar que no âmbito da presente investigação existem relações significativas entre a média da prática ideal e as habilitações literárias das Educadoras do Ensino Regular [H(2)=6,604, p= 0,037] e no que diz respeito à média da prática ideal e á idade das Educadoras do Apoio Educativo [H(2)=6,170,p=0,046). No que concerne ás restantes variáveis sócio-demográficas e á média da prática típica e ideal dos Profissionais de Educação não se verificam diferença significativas.

Conclusões

Tendo em atenção os resultados obtidos é possível verificar que existem dimensões nas quais as práticas dos técnicos se afastam mais das práticas recomendadas e assinaladas como as mais atuais no âmbito da I.P.. Constatou-se ainda que as práticas que os técnicos aplicam no seu dia-a-dia, não condizem com o que estes gostariam de fazer ou consideram as práticas ideais.

Ainda se verifica que os Profissionais de Educação estão conscientes das vantagens do envolvimento dos Pais na I.P., contudo, ao analisar as dificuldades e os obstáculos que identificam nas suas práticas, encontra-se muito presente a dificuldade mencionada de que os Pais aceitem a intervenção e, muitas vezes, referem o facto de não haver continuidade da intervenção por parte da família.

Os resultados apresentados permitem ainda referenciar algumas implicações no âmbito das práticas e que permitirá a estes técnicos desenvolver práticas que mais se aproximem do recomendado. É neste sentido que se espera que os resultados do presente estudo possam servir de auxílio para o desenvolvimento de futuras formações para se reconhecer quais as principais necessidades que os Profissionais de Educação sentem. Assim, espera-se que os resultados obtidos pelo presente estudo permitam que um maior conhecimento sobre o processo de parceria entre a Família e a Escola e as dificuldades apresentadas quer pelos Profissionais de Educação quer pelos Pais de forma a se poder intervir neste âmbito.

Assinala-se, assim, a necessidade do planeamento de formações a longo prazo com o objetivo de que os técnicos possam desenvolver e aperfeiçoar as suas práticas e que reconheçam a importância da Abordagem Centrada na Família. Por outro lado, seria importante que se promovessem formações ao nível do envolvimento parental e da parceria entre Pais e Profissionais de Educação, de modo a que ambos os agentes educativos saibam como podem exercer o seu papel, tentando ao máximo focalizar a necessidade de colaboração dos Pais como principais agentes na educação e na ação interventiva.

Em conclusão, os resultados apresentados pelo estudo com a presente amostra permitem verificar que existe divergência entre os princípios essenciais ao envolvimento familiar e as práticas implementadas atualmente pelos Profissionais de Educação. Essa divergência pode ser

justificada pela falta de competências necessárias para trabalhar com base numa prática centrada na família. Refira-se que, os técnicos foram formados para trabalhar tendo por base um modelo centrado na criança, contudo hoje em dia procura-se que o técnico oriente a sua intervenção para a família. Neste sentido, para que os técnicos possam trabalhar adequadamente e em colaboração com a família precisam ter diferentes tipos de conhecimentos, que vão desde a promoção da comunicação e do bem-estar da família, bem como o conhecimento de quais as principais necessidades e recursos que o sistema familiar apresenta e a transmissão de informação entre Pais e Profissionais de Educação.

Em futuras investigações seria importante analisar o grau de satisfação do sistema familiar de crianças com NEE ou em situação de risco no que diz respeito ao seu relacionamento com o jardim-de-infância da criança, com o intuito de compreender melhor o que a família deseja que possa ser alterado/modificado da sua relação com o jardim-de-infância e os Profissionais de Educação.

Também seria importante em futuras investigações realizar entrevistas aos Profissionais de Educação e aos Pais das crianças com NEE, de modo a se poder analisar de uma forma mais objetiva as práticas exercidas pelos profissionais com o intuito da obtenção de dados que refletissem mais fielmente a realidade com que os Pais se deparam no seu dia-a-dia.

Seria igualmente importante verificar as práticas apresentadas pelos Profissionais de Educação tendo por base outros métodos de avaliação, de modo a que os resultados e conclusões obtidas tivessem uma maior validade. Também, se considera que se poderia avaliar as principais crenças dos técnicos no que concerne á abordagem centrada na família, uma vez que estas exercem um efeito importante nas práticas aquando da sua intervenção com as famílias e a criança.

Não obstante tudo o que atrás é referido importa contudo ainda salientar a mais-valia que representou a presente investigação enquanto parte final desta etapa formativa, referenciando-se que foi extremamente importante pela aproximação e ganhos obtidos com a realidade educativa destas crianças com NEE, os seus Pais e os técnicos que as acompanham!

Referências

Afonso, N. (1994). As famílias no novo modelo de gestão das escolas. *Revista ESES*, 5, 31-51.

Bairrão, J. & Almeida, I. C. (2003). Questões Actuais em Intervenção Precoce. *Psicologia*, 17(1), 15-29.

Brofenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.

Cornwell, J. R. & Korteland, C. (1997). The family as a system and a context for early intervention. In S. K. Thurman, J. R. Cornwell & S. R. Gottwald (Eds.), *Contexts of early intervention*: Systems and settings (93-109). Baltimore: Paul H. Brookes.

Correia, L. M. & Serrano, A. M. (1994). Impacto dos programas de intervenção precoce na criança e na família. *Revista Portuguesa de Educação*, 7(3), 85-93.

Coutinho, T. (2000). Percepções dos pais e dos profissionais sobre as necessidades e expectativas das famílias de crianças com necessidades especiais. In A. Fontaine (Ed.), *Parceria família: escola e desenvolvimento da criança* (277- 302). Porto: Edições ASA.

Cunningham, C. C. & Davis, H. (1995). Working With Parents: FrameWorks for Collaboration. Milton Keyes, England: Open University Press.

Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal – Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Dias, J. C. (1996). A problemática da relação escola-família e a criança com necessidades educativas especiais. Dissertação final apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial. Instituto Jean Piaget.

Gasgoigne, E. (1995). *Working With Parents as Partners in SEN – Home and School – A Working Alliance*. London: David Fulton Publishers.

Marques, R. (1989). Obstáculos ao envolvimento dos pais na escola. *Revista ESES*, 1, 43-59.

Martins, M.H.V. (1996). *Contributo para uma análise avaliativa de Intervenção Precoce – As representações dos profissionais*. Dissertação final apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana (Documento Policopiado).

Martins, M. H. V. (2000). Envolvimento familiar na Intervenção Precoce. *Educação, Indivíduo, Sociedade*, 1,151-180.

McWilliam, R. A. (2000). It's only natural…to have early intervention in the environments where it's needed. In S. Sandall & M. Ostrosky (Eds.), *Young Exceptional Children Monograph Series No. 2* (17-26). Denver, CO: Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children.

Silva, M. (2004). A Colaboração entre pais de crianças com Necessidades Educativas especiais e os profissionais do Jardim-de-Infância. Dissertação final apresentada com vista á

obtenção do grau de Mestre. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga.

Villas-Boas, M. A. (n.d.). *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Vincent, L. J., Salisbury, C. L., Strain, P., McCormick, C. & Tessier, A. (1990). A behavioral ecological approach to early intervention: Focus on cultural diversity. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention.* Boston, MA: Cambridge University Press.

Wilson, R. A. (1998). *Special educational needs in the early years*. London: Routledge.

Wolfendale, S. (1983). *Parental participation in children's development and education*. London: Gordon and Breach.

COMO É QUE O CÉREBRO APRENDE A LER?

Paula Teles, Clínica de Dislexia Paula Teles, paula.teles@netcabo.pt

Resumo: Este artigo propõe-se fazer a apresentação, de alguns temas, tratados no livro de Stanislas Dehaene "Les Neurones de La Lecture". O autor relata os seus próprios trabalhos sobre as neurociências da leitura. Nos seus estudos mostram-nos que a leitura se inicia com o reconhecimento das letras pela retina, passando pelas sílabas até à análise do som e do significado das palavras. Diz-nos: "Melhor compreender o órgão que nos faz ler, melhor transmitir às nossas crianças esta notável invenção que é a leitura, tornar estes conhecimentos úteis ao maior número de pessoas, são os desafios do futuro" Stanislas Dehaene.

Introdução

Qual o porquê de escolher o apresentar o livro "Os neurónios da leitura" ? Vários motivos …

A minha passagem pelos bancos da escola, os cadernos cheios de erros ortográficos para os quais não conseguia encontrar explicação. Não me recordo de ter tido dificuldades relevantes na aprendizagem da leitura, quando não conseguia ler "descodificar" uma palavra o contexto ajudava-me a "adivinhar" e lá ia respondendo às "perguntas de interpretação". Sei, agora, que a nossa língua é mais regular, mais "transparente", nas correspondências grafema-fonema do que nas correspondências fonema-grafema. O pior foi depois o inglês, uma desgraça, quase não conseguia acertar uma palavra! Também não sabia que a língua inglesa é a mais "opaca" de todas as línguas europeias. Nunca senti o estigma de ser adjetivada de "burra", lidava com os números "tu cá, tu lá" e resolver problemas matemáticos, era o meu "hobby". Diziam que era distraída, brincalhona, que não prestava atenção. Coisa curiosa! Interrogava-me? "Mas porque é que eu só sou distraída, e brincalhona, quando estou a fazer os ditados? Eu até estudo todas as palavras que a senhora professora me manda, mas quando tenho que as escrever já não sei as letras certas!…"

Sempre senti necessidade de compreender os "porquês" e esta curiosidade levou-me a Inglaterra para aprender inglês, onde que tinha tido uma "deficiência" no então exame do 5º ano. Fiz o grau de "proficiency", melhor dizendo, não fiz, porque reprovei na ortografia…

Mais tarde, quando ensinava a ler, era confrontada com o facto de muitas crianças, apesar de serem inteligentes e empenhadas, não conseguirem aprender a ler e a escrever como os seus colegas…

Sempre questionei o que não compreendia, com perseverança, continuei a minha caminhada, na procura incessante de encontrar respostas que me permitissem ajudar as crianças a ultrapassar as suas dificuldades…

Aqui estou, agora, depois de tantos e tantos anos de dedicação a esta paixão, a apresentar um livro que considero tratar com sabedoria e rigor os "meandros" desta "misteriosa" e complexa competência que é o "saber ler". Revejo-me em muitos dos seus ensinamentos e, porque penso que a sua implementação nas práticas educativas será uma ajuda importante para muitas crianças, tomei a decisão de os partilhar.

Aprender a ler e escrever é, sem dúvida, difícil para muitos de nós, mas não é uma tarefa impossível. Eu consegui e tenho contribuído para que muitas crianças o tenham conseguido.

Como é que nós lemos?

Como é que nós lemos? Quais são as operações que o nosso cérebro realiza para transformar as marcas escritas num conteúdo inteligível?

A psicologia cognitiva analisa as etapas sucessivas da leitura. O tratamento da escrita começa no olho, seguidamente o nosso olhar desloca-se ao longo das linhas identificando uma, ou duas palavras, em cada paragem. A cadeia de letras é separada em milhares de

fragmentos pelos neurónios da retina sendo, posteriormente, reconstruída antes de ser reconhecida.

A maior parte dos modelos de leitura postulam a existência de duas vias a que o leitor recorre, paralelamente e complementarmente, em função da sua competência leitora e da complexidade do texto. A via fonológica é utilizada na leitura de palavras novas, pouco frequentes e de ortografia regular e a via direta visual é utilizada na leitura de palavras frequentes ou irregulares. Os leitores iniciantes utilizam preferencialmente a via fonológica e os leitores experientes a via direta.

A leitura eficiente efluída resulta de uma coordenação estreita entre as duas vias de leitura (Dehaene, 2007).

O cérebro ao pé da letra

Quais são as regiões do cérebro que contribuem para a leitura e como é que estão organizadas?

Em 1892 que o neurologista francês Déjerine (cit.por Dehaene, 2007) descobriu que uma lesão duma parte das áreas visuais do hemisfério esquerdo levava à perda da capacidade de ler. Desde há cerca de quinze anos que as imagens cerebrais confirmaram o papel essencial dessas áreas. Dois grandes conjuntos de regiões, situados nos lóbulos temporais e frontais do hemisfério esquerdo, correspondem respetivamente ao som e ao sentido das palavras.

Há cerca de vinte anos, as modernas tecnologias de imagem, a tomografia por emissão de positrões e a ressonância magnética funcional deram-nos a possibilidade de "espreitar" o cérebro e ver quais as áreas que são ativadas durante o processo de leitura.

Na regiões ocipitais e na região ocipital-temporal ventral do hemisfério esquerdo é feito o reconhecimento visual das palavras, processa-se a leitura silenciosa. Em seguida a informação é transmitida à região temporal superior, onde se processa a representação do

som, à área motora e região pré-frontal, onde se processa a articulação, ou à região frontal inferior, onde se acede ao sentido (Petersen et al., 1989, cit.por Dehaene, 2007).

A ressonância magnética funcional veio confirmar a importância da região occipital-temporal. Esta região da "forma visual da palavra" aparece sistematicamente localizada no sulco occipital-temporal esquerdo. Graças a esta técnica foi possível provar que todas as pessoas, de todas as culturas, de línguas diferentes, ativam a mesma área cerebral (Dehaene, 2007).

A região que faz a análise visual tem zonas especializadas para os diferentes estímulos visuais; casas, caras, palavras e objetos sendo esta preferência universal em todos os indivíduos (Ishai et al.,2000., Puce et al., 1966, cit. por Dehaene, 2007).

A região temporal superior do hemisfério esquerdo intervém na conversão das letras em sons, o córtex frontal inferior e pré-central esquerdo intervêm na articulação (Van Atteveld et al., 2004, cit.por Dehaene, 2007).

Os neurónios da leitura, a hipótese de "reciclagem neuronal"

Como é que as palavras escritas são representadas ao nível neuronal?

A leitura apoia-se nos mecanismos da visão que não mudaram ao longo da evolução. O córtex temporal inferior encerra uma hierarquia de neurónios que respondem aos fragmentos das cenas visuais. Coletivamente as preferências desses neurónios formam um "alfabeto" de formas elementares, uma espécie de dicionário cortical de formas elementares, cujas combinações são capazes de representar qualquer objeto.

Sendo a escrita uma aquisição muito recente na história da humanidade, fruto da sua evolução histórica e cultural como é que um cérebro, de um primata, se transformou num leitor eficiente?

Como é que as nossas áreas cerebrais, com milhões de anos de evolução, num mundo sem escrita, se adaptaram aos problemas específicos da descodificação das palavras? Quais as importantes modificações que a aprendizagem da leitura impõe ao cérebro? Que estratégias de ensino se adaptam melhor à nossa organização cerebral?

Stanislas Dehaene propõe-se compreender, e dar respostas a estas questões, através da hipótese de "*reciclagem neuronal"*.

Segundo a hipótese da "reciclagem neuronal" quando aprendemos a ler uma parte dessa hierarquia neuronal, recicla-se, converte-se, a fim de reconhecer as formas das letras e das palavras. Os circuitos do córtex visual que os primatas utilizavam, para reconhecer caras e mãos, foram reconvertidos e passaram a ser utilizados no reconhecimento das letras e das palavras.

O nosso cérebro evoluiu, no sentido de aprender a ler, porque o nosso sistema visual aprendeu espontaneamente a realizar as operações necessárias ao reconhecimento das palavras. Ainda não decorreu o tempo suficiente para que a competência leitora fosse integrada na nossa genética evolutiva.

A existência de uma enorme plasticidade sináptica teve um papel muito importante no desenvolvimento da nossa capacidade de aprender a ler.

Falta reconhecer, em detalhe, como é que os neurónios se organizaram para reconhecesse numa dezena de milissegundos uma palavra escrita, que "código neuronal" está inscrito na área visual das palavras? Existem neurónios especializados para cada letra, cada sílaba, cada palavra? Como é que se encontram organizados no espaço do córtex?

As atuais técnicas de imagem ainda não permitem descer a esta escala, contudo o conhecimento do sistema visual dos ouros primatas, a escala celular, permite fazer algumas especulações que estão a ser estudadas.

O modelo de *reciclagem neuronal* propõe-se explicar a evolução da história da leitura desde os símbolos das culturas pré-históricas até a invenção do alfabeto.

Aprender a ler

Como é que as crianças para quem, durante os seus primeiros anos de vida, a escrita não passava de marcas bizarras, aprendem a ler?

Segundo o modelo da reciclagem neuronal a escrita "ancora-se" progressivamente no cérebro do aprendiz leitor. Recorre aos circuitos já existentes nas áreas visuais e linguísticas que vai reconvertendo. A psicologia cognitiva e as imagens funcionais do cérebro começam a dar algumas indicações sobre as etapas que pontuam este processo.

O modelo da reciclagem neuronal debruça-se sobre a fase que precede a escrita o períodos dos 0 aos 5 anos.

A aprendizagem da leitura, segundo Uta Frith (cit. por Dehaene, 2007), passa por três grandes fases: a *etapa logográfica ou pictográfica*, a *etapa fonológica* e a *etapa ortográfica*. Estas etapas não são rígidas e a criança faz um percurso contínuo de uma etapa a outra. Do leitor iniciante ao leitor eficaz a transição é lenta.

Na *etapa logográfica* a criança ainda não compreende a lógica da leitura, reconhece as palavras como reconhece os objetos.

Na etapa fonológica as palavras deixam de ser tratadas na sua globalidade. A criança tem que aprender a associar cada cadeia de letras à sua pronúncia, tem que converter os grafemas em fonemas. A leitura não se faz com os nomes das letras, mas sim com os fonemas que representam. Os fonemas são unidades abstratas que as crianças têm dificuldade em descobrir. No cérebro das crianças tem que ocorrer uma verdadeira revolução mental para que consiga descobrir que as palavras se decompõem em fonemas. Esta nova competência, a metafonologia, é designada por "consciência fonémica". Os trabalho de diversos autores,

entre eles José Morais (cit.por Dehaene, 2007), mostram que esta competência não é automática necessitando do ensino explícito do código alfabético.

Na etapa ortográfica a criança possui um vasto reportório de unidades visuais, de palavras. A leitura é feita automaticamente e sem atenção consciente o que permite direcionar os seus recursos cognitivos para a compreensão da mensagem escrita. Nesta fase o tempo que a criança demora a ler não é, simplesmente, determinado pelo número de leras e pela complexidade dos seus grafemas, depende da natureza da palavra e em particular da sua frequência na língua. O efeito de vizinhança, existência de palavras com grafias semelhantes, também influencia a velocidade leitora.

As neurociências e o ensino da leitura

A aprendizagem da leitura é complexa, requer a aquisição e automatização de uma hierarquia de competências: "consciência fonológica e fonémica" (identificar e manipular palavras, sílabas e fonemas); "princípio alfabético" (as correspondências fonema → grafema e vice-versa); "fusão fonémica" (leitura conjuntamente dois fonemas); as "fusões fonémicas sequenciais" (leitura sequencial de sílabas); encontrar a fonologia correta para cada palavra e automatizar todas estas competências para finalmente atingir um nível de leitura fluente e precisa.

O cérebro tem que percorrer todo este percurso até chegar à via lexical de leitura, tem que encontrar de um "nicho neurológico" que lhe permita reconhecer as palavas no meio das regiões consagradas à perceção das faces, objetos e cores.

Podemos tirar partido destes conhecimentos para melhorar o ensino? Como é que devemos ensinar as crianças para que esta aprendizagem se faça da maneira mais agradável e eficaz? O conhecimento crescente dos mecanismos cerebrais da leitura permite-nos tirar conclusões sobre os métodos ótimos de ensino?

Fazer repercutir os conhecimentos científicos nas práticas pedagógicas não é imediato, assiste-nos a o dever de refletir sobre os progressos que a ciência hoje nos faculta a fim de que as crianças possam beneficiar desses ensinamentos. Sendo inquestionável que cada criança é um ser único, com as suas particularidades individuais, em relação à leitura todas partilham a mesma estrutura cerebral pelo que todas beneficiam ser ensinadas com as mesmas condições e a mesma sequência na aprendizagem.

A leitura dos leitores eficientes dá-nos a falsa impressão de uma leitura global; a leitura fluente, e precisa, surge como resultado da automatização das etapas de decomposição e recomposição. Ensinar a ler é ensinar sequencialmente todas as competências que fazem parte desta hierarquia. Todos os outros aspetos essenciais à escrita – ortografia, enriquecimento do vocabulário, prazer de ler – dependem diretamente do sucesso nessa aquisição. A leitura pela via direta, ou ortográfica, só é conseguida depois de muita de prática de leitura fonológica.

O debate dos métodos de leitura

A psicologia cognitiva refuta toda a ideia de ensinar a leitura por um método global ou ideovisual. Este método propõe à criança que associe diretamente as palavas, frases e textos, ao seu sentido recusando-se a ensinar explicitamente as correspondências grafemas-fonemas. Este método nasceu de uma ideia generosa de se recusar a transformar as crianças máquinas de papaguear "pa, pe, pi, po, pu, papa a papa da Lili" . Nos anos 50-60, o mundo da educação polarizou-se numa verdadeira guerra entre os partidários do método global, que diziam libertar a criatividade das crianças, e os seguidores da pedagogia tradicional. Hoje o machado da guerra está enterrado. Os investigadores, professores e governante estão de acordo, pese embora a ideia generosa que esteve na sua origem, tendo concluído que o método global não funciona e que conduziu a uma geração de crianças com insucesso. Em 2003 o

> ministro da educação francês (cit. por Dehaene, 2007), resumia o consenso da Assembleia Nacional dizendo " O método global é calamitoso" e, por indicações oficiais, foi fortemente desaconselhado. Recentemente o ministro da Educação Nacional exprimiu com veemência, a inutilidade destas práticas e prescreveu-as oficialmente.

A ilusão de uma leitura global

Como é que cientistas e pedagogos conscientes chegaram a uma conclusão que hoje é considerada incorreta? É importante compreender a refutar um por um os argumentos científicos que conduziram à falsa ideia de uma leitura global.

O tempo de leitura de uma palavra não depende do número de letras que a compõem. Se nos leitores eficientes o tamanho das palavras não influencia o tempo despendido não é porque o cérebro não presta atenção às letras, mas sim porque as trata todas simultaneamente, porque as suas "formas visuais" já foram memorizadas. Nas crianças a situação é diferente, durante a aprendizagem da leitura o tempo despendido a ler cada palavra é diretamente proporcional ao número de letras e o efeito do tamanho das palavras demora muito tempo a desaparecer. Esta constatação reforça a evidência de que a leitura das crianças não é global.

O reconhecimento de uma palavra pode ser mais rápido, ou mais eficaz, de que o de uma letra. O efeito de "superioridade lexical" hoje não é considerado como prova de que o reconhecimento global da palavra precede a identificação das letras que a formam. Se acedemos mais facilmente a uma palavra é porque a atenção consciente se focaliza com maior facilidade nos níveis mais elevados da hierarquia cortical.

A leitura das palavras em minúsculas é ligeiramente mais rápido de que em maiúsculas. Segundo os partidários do método global esta facilidade devia-se à forma ascendente e descendente das letras minúsculas que dava a cada palavra contorno próprio.

Este contorno desaparecia quando todas as letras apareciam em maiúsculas com o mesmo modelo. Se nós utilizássemos o contorno das palavras não só seriamos mais lentos como também não conseguiríamos ler. A leitura seria impossível se fossem usadas letras minúsculas e maiúsculas misturadas. A leitura mais lenta das letras maiúsculas ocorre apenas porque estamos menos familiarizados com o modelo.

Os erros tipográficos que respeitam o contorno global da palavra são menos fáceis de detetar do que os exagerados. Esta afirmação é falsa. Se a palavra alvo for "test" detetamos menos frequentemente o erro ortográfico "tesf" do que "tesg". A experiencia mostra que é a similaridade das letras enão o contorno global que determina as confusões entre as palavras. O reconhecimento visual das palavras não se apoia no seu reconhecimento global mas sim sobre a sua decomposição em elementos simples, os grafemas.

O cérebro disléxico

A grande maioria das crianças aprende a ler sem esforço e com prazer, porém, algumas, manifestam uma dificuldade inesperada e persistente que gera sentimentos de surpresa, incompreensão e sofrimento.

Esta dificuldade designada por "Perturbação da Leitura e Escrita" ou "Dislexia" é uma perturbação de génese neurobiológica, causada por um défice no funcionamento das zonas cerebrais intervenientes nas atividades de leitura, um défice fonológico. Na maioria dos casos existe uma forte componente genética.

Stanislas Dehaene define a dislexia como "dificuldade inesperada na aprendizagem da leitura que não é causada por um atraso cognitivo, por um défice sensorial, ou por um meio sociofamiliar desfavorecido; caracteriza-se por um défice particular na conversão das letras em sons da linguagem - défice fonológico - tem uma base genética e neurológica".

O cérebro dos disléxicos apresenta diversas anomalias estruturais e funcionais: a anatomia do lóbulo temporal está desorganizada, a sua conetividade está alterada e a sua ativação durante a leitura é insuficiente.

Os leitores eficientes utilizam um percurso rápido, automático, para ler as palavras. Ativam, simultaneamente, os sistemas neurológicos das três regiões e conseguem ler as palavras instantaneamente em recções de segundos.

Os leitores disléxicos utilizam um percurso lento e analítico para descodificar as palavras. Como mecanismo compensatório ativam intensamente a região frontal inferior, onde vocalizam as palavras.

Ultrapassar a dislexia

Graças aos avanços da psicologia da leitura, e das neurociências, podem ser concebidos métodos que otimizem o ensino e reeducação da leitura. Graças aos progressos da neuroimagem pode ser avaliada a sua eficácia, na medida em que foram restaurados com sucesso os circuitos neuronais funcionais.

Desde há uma vintena de anos que muitos especialistas da leitura conceberam estratégias de reeducação. A maior parte tem visado desenvolver a consciência fonémica com a manipulação de sons e letras, ensino multissensorial. O sucesso da intervenção depende da duração da intervenção e da sua distribuição em sessões diárias intensivas. Muitos estudos mostram que a plasticidade cerebral é maximizada pela repetição intensa do mesmo ato, intercalada com períodos de sono. Um outro fator importante é que a reeducação proporcione à criança atenção e prazer. Outra estratégia consiste em apresentar a reeducação sob a forma de jogos informáticos.

O impacto das reeducações cognitivas é significativo e ao fim de algumas dezenas de horas são visíveis as melhorias. A grande maioria das crianças disléxicas consegue aprender a ler ainda que, às vezes, com algum afastamento em relação ao grupo de pares.

Aprende-se a ler lendo, a as crianças disléxicas necessitam de continuar a ler muito não só para aumentar a fluência, mas também o seu vocabulário visual.

Embora a dislexia seja uma perturbação de origem genética não significa que não seja curável. As intervenções com estratégias educativas intensivas não só melhoram a leitura como conduzem à normalização parcial da atividade cerebral das crianças disléxicas. Os estudos com (fMRI) mostram um aumento da atividade neuronal na região temporal esquerda depois da reeducação (Temple et al., 2003, cit.por Dehaene, 2007).

A leitura e a simetria

Um dos mitos muito correntes em dislexia é considerar disléxicas as crianças que veem as letras em espelho e confundem a esquerda com a direita.

No início da aprendizagem da leitura, é frequente as crianças fazerem erros de escrita em espelho. Os estudos mostram que a capacidade de reconhecer as figuras simétricas faz parte das competências essenciais do sistema visual, porque permite o reconhecimento dos objetos independentemente da sua orientação. Quando uma criança aprende a ler tem que "desaprender" a generalização em espelho para que possa compreender que as letras "b" e "d". Para algumas crianças, esta "desapendizagem" que contraria as capacidades espontâneas do sistema visual parece representar uma fonte particular de dificuldades. A maior parte das crianças passa por uma fase de escrita em espelho tendo geralmente ultrapassada esta dificuldade por volta dos 8 anos (Dehaene, 2007).

A identificação de uma imagem na sua forma simétrica, confusão esquerda-direita, também é frequente, no nosso sistema visual (Dehaene, 2007).

Aprendizagem da leitura, que futuro?

> A escrita é a arte de comunicar os pensamentos ao espírito pelos olhos – é a grande invenção do mundo. Grande, muito grande, porque nos permite conversar com os mortos, com os ausentes, com os que ainda não nasceram, através de todas as distâncias de tempo e espaço.
>
> *Abraham Lincoln*

No fim da nossa viagem cortical a leitura aparece, ora como consequência da evolução humana, ora como um dos maiores autores da sua explosão cultural. A expansão do córtex pré-frontal, a catedral do espírito, permitiu à nossa espécie inventar a leitura, deu-nos uma memória suplementar, eterna e durável. A leitura é a primeira "prótese do espírito"- uma próteses que as gerações de escribas adaptaram aos circuitos neuronais dos primatas. As neurociências da leitura mostram que os cérebros de todas as crianças dispõem de circuitos neuronais que lhe dão a capacidade de aprender a ler. A plasticidade cerebral é tão grande que permite contornar as dificuldades de leitura utilizando vias cerebrais alternativas.

A ciência da leitura está a dar os seus primeiros passos., seria muito útil que os professores e investigadores colaborassem e se colocassem algumas questões: valerá a pena ensinar o gesto da escrita ao mesmo tempo do que o reconhecimento das letras? Ganhar-se-á tempo a chamar a atenção explícita para as letras simétricas como o "p" e "q"?.

Há ainda muitas questões em aberto, mas há outras que sobre as quais se têm certeza. Sabe-se que os métodos globais ou ideovisuais não funcionam. Todas as crianças beneficiam de um aprendizagem explícita e o mais precoce possível das correspondências entre os sons da linguagem e as letras.

À laia de conclusão deixo um apelo. Que as crianças disléxicas, o mais precocemente possível, tenham direito a uma avaliação-diagnóstica, que tenham acesso a um programa de reeducação sistemático e intensivo que inclua o desenvolvimento da consciência fonológica, correspondências grafema-fonema, fusão fonémica, leitura fluente e precisa e caliortografia.

Que cada criança descubra o prazer da leitura que leia para aprender, que leia para se recrear, que tenha curiosidade pela descoberta de coisas novas, que sejam criativas…

Referências

Dehaene, S. (2007). *Les Neurones de la Lecture*. Paris: Odile Jacob.

COMO OS ADOLESCENTES CONCEPTUALIZAM SAÚDE E DOENÇA: COMPREENDER AS CONCEÇÕES DE SAÚDE E DOENÇA, EM ALUNOS DO TERCEIRO CICLO, ATENDENDO À INFLUÊNCIA DO CONTEXTO ESCOLAR E DA IDADE

Ana Rita Cabral Ferreira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, ritacabralferreira@gmail.com
Marina Serra de Lemos, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, marina@fpce.up.pt
Lígia Lima, Escola Superior de Enfermagem do Porto, ligia@esenf.pt

RESUMO: A definição e estudo das conceções de saúde são abordados numa perspetiva não unicamente biomédica, mas mais holística, abarcando aspetos psicológicos e emocionais. Por existir uma forte relação entre as conceções que temos sobre estar saudável e doente e os comportamentos de saúde, pretendeu-se estudar as conceções de adolescentes com vista a caracterizar as mesmas, e também a analisar possíveis influências da idade e do contexto escolar. Com efeito, estes dois tipos de fatores têm sido acentuados pela perspetiva desenvolvimental e contextual, respetivamente, como os principais determinantes das conceções de saúde e doença. Para tal, participaram 132 estudantes, 80 da escola A, sendo 55 do género masculino, e 30 do 7º, 33 do 8º e 69 do 9º ano de escolaridade. Para a recolha dos dados utilizaram-se os seguintes instrumentos: a) grelha de análise do contexto escolar, construída para este estudo, com o objetivo de caracterizar os dois contextos escolares em termos de ações para a saúde, b) um questionário sócio demográfico e c) a técnica do "desenho e escrita" (Williams, Wetton & Moon, 1989), para avaliar as conceções. A análise de conteúdo evidenciou conceções complexas e holísticas de saúde e doença. Os resultados sugeriram também que o contexto escolar, mais do que a idade, parece influenciar estas conceções, tal como previsto com base na literatura. Os resultados permitiram também definir novas pistas para investigações futuras, numa área que tem merecido cada vez mais destaque.
Palavras – chave: Conceção de doença e saúde, influência contextual, técnica do desenho e escrita

Introdução

Desde o século XXI que Portugal tem vindo a centrar, cada vez mais, a sua atenção na saúde, refletindo-se na investigação que tem surgido neste campo. A psicologia, por seu turno, mostra especial interesse em perceber como o indivíduo pensa, sente e age no que a este tema diz respeito.

A saúde não é um campo restrito às faixas etárias mais jovens mas, na verdade, tem-se provado que comportamentos saudáveis e atitudes positivas acerca da saúde, fomentados em jovens, têm uma relação positiva com crenças saudáveis quando adultos (Mechanic, 1979 & Lau, 1982 *in* Eiser, 1989).

E é por isso que o conhecimento científico tem seguido um caminho de descoberta sobre que fatores sociais e ambientais influenciam a saúde. Dos principais agentes sociais destaca-se os pais, a escola e os media. Em 2009, Reeve e Bell, desenvolveram um estudo com crianças (9-11 anos), de diferentes nacionalidades, que objetivava perceber também que atividades ou ideias influenciam o que as crianças entendem sobre ser saudável. E de facto, a escola e os pais surgiram como as maiores fontes de informação, não descorando as pontuais referências aos programas televisivos e à experiência pessoal.

Blaxter, em 1990, e Coulton, Korbin e Su, em 1996, foram talvez os primeiros impulsionadores para que uma maior atenção fosse dada à influência do meio como fator determinante na doença e saúde (Blaxter, 1990). Contudo, se por um lado a própria sociedade exerce influência sobre estas conceções, também os pais assumem uma cota parte. A inter-relação entre crenças parentais, práticas parentais e comportamento das crianças pode ser estabelecida por duas vias. A primeira centra-se no facto das práticas parentais espelharem as crenças relativas àquilo que esperam do comportamento da criança. A segunda via corresponde a influências indiretas (eg. a organização da casa, os brinquedos, as atividades e brincadeiras, etc) que, no entanto, podem ser vistas como uma adição aos relacionamentos interpessoais entre crianças e pais (Sigel, 1985).

Por fim, já referenciado em cima, o contexto escolar parece ser outra grande fonte de influência naquilo que as crianças sabem sobre saúde e doença. Passando grande parte do seu tempo nesta instituição os seus estímulos parecem interferir na forma como integram e organizam as representações no que a estes dois conceitos diz respeito.

A escola como principal agente influenciador

A definição de saúde proposta pela OMS remete para uma focalização na prevenção, em que as escolas se têm mostrado os maiores palcos.

Em Portugal, a entrada na escola efetua-se aos 6 anos e com ela inicia-se um ciclo de aprendizagem a par com o seu próprio desenvolvimento. Todas as aprendizagens e desenvolvimento feito durante esta etapa vão obedecer a um conjunto de normas e regras próprias do ambiente onde se realizam. Assim, a interferência deste meio no estabelecimento de estruturas mentais de interpretação da realidade não pode ser esquecida, como efetivamente não o é. Macfarlane (2002) e Blaxter (1983) (*in* Macintyre et al., 2006) sugerem que as conceções de saúde e doença são influenciadas pelo contexto, acontecendo por experiências pessoais ou observadas (Cornwell, 1984; Davison, 1991 *in* Macintyre et al., 2006).

O assumir de uma visão bem mais alargada do que a tradicional transmissão de conhecimentos torna a escola o local de excelência para o desenvolvimento de atividades no âmbito da promoção da saúde, uma vez que as crianças despendem neste contexto muito do seu tempo diário e muitos anos do seu período de desenvolvimento físico, cognitivo e de formação pessoal e social (McGinnis e DeGraw, 1991; Denman, 1994; Parsons *et al.*, 1996; Colquhoun, 1997; Cruz, 1999; Loureiro, 1999; Mc Bride *et al.*, 1999; Precioso, 1999; Carvalho, 2000, 2002 e 2003 *in* Faria & Carvalho, 2004). De modo a enquadrar este estudo numa época e contexto próprio mostrou-se importante realizar uma breve pesquisa sobre as medidas escolares que poderão modelar as conceções referentes à saúde.

Referenciando que contributos o programa curricular poderá trazer para a formação das conceções dos jovens, o Estudo do Meio contempla vários objetivos gerais com destaque para aspetos relacionados com "preservar a saúde e segurança do seu corpo de acordo com o conhecimento que tem das suas potencialidades e limitações e respeitar e aceitar as diferenças individuais" (*cit in* Ministério da Educação, Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, 2010/2011 acedido em www.min-edu.pt a 12 de março de 2011). Os temas debatidos ao longo do terceiro ciclo têm como principal característica valorizarem a

comunidade e o indivíduo inserido numa sociedade, referindo também atenção ao indivíduo enquanto ser único, e portanto explorando os temas sempre de forma reflexiva e focando a importância da tomada de decisão. Importa salientar que, ao nível do 9º ano, o programa curricular aborda temas mais especificamente relacionadas com a saúde. De entre eles refere-se: doenças infecto-contagiosas, doenças cardiovasculares, obesidade, assistência médica, nutricionismo, planeamento familiar, conceito de saúde e de doença, sexualidade, substâncias psico-ativas e o cidadão como pessoa responsável na saúde individual e coletiva.

Uma outra disciplina que considera a promoção da saúde é a Educação Física. Esta disciplina está organizada "na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar", predispondo-se a promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e a "aprofundar a compreensão da sua importância como fatores de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social" (*cit in* Ministério da Educação, 2004). A Educação e Promoção da Saúde começam com aspetos como, ajustar a quantidade e qualidade do exercício adequado às necessidades e possibilidades de cada um (Ministério da Educação, Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, 2010/2011 acedido em www.min-edu.pt a 12 de março de 2011). Não obstante, o currículo não esquece que a aprendizagem deve ser feita num ambiente agradável, de cooperação e entreajuda, havendo referência inclusive à forma de formação dos grupos de trabalho.

Não sendo a escola um meio restrito à sala de aula e ao conhecimento académico, Konu e Rimpelä (2001 *in* Konu et al., 2002) apresentaram um modelo de bem-estar no contexto escolar que engloba quatro áreas: condição da escola, relações sociais, significados para a autorrealização e o estado de saúde. Neste sentido, mostrou-se importante fazer observações destes fatores.

Se o Programa Curricular Nacional por si só, e a escola, não esquece a educação para a saúde e sua promoção, outros programas existem que o completam. Em 2008 saiu uma

Portaria, nº 655, instruindo sobre a aplicação do Programa Cuida-te. Este programa objetiva a promoção da saúde juvenil e de estilos de vida saudáveis através do fomento das práticas de exercício físico regular e de uma alimentação saudável, da prevenção de consumos nocivos e da promoção da saúde sexual e reprodutiva.

Por último, resta salientar que há muito que a OMS vem a referir a importância da saúde nas escolas, mediante a implementação de diretrizes para aquilo que designam de Escola Promotoras da Saúde. Portugal encontra-se ainda num processo de desenvolvimento neste campo, mas são já muitas as escolas que incluem nos seus planos a atenção necessária a esta temática.

A escola cumpre o objetivo de ensinar e aprender, mas também, apresenta-se como sítio privilegiado para a promoção e desenvolvimento da saúde para as crianças, família e professores, não sendo possível destrinçar saúde de educação (Tang, 2009 *in* Jourdan et al., 2010).

Método

No sentido de operacionalizar estas questões, o presente estudo teve como objetivos: a) Caracterizar as conceções de saúde e doença em frequência categorial, quantidade de categorias e número de indicadores; b) Caracterizar as conceções de saúde e doença quanto ao género; c) Analisar diferenças nas conceções de saúde e doença em função do nível de escolaridade; d) Caracterizar os contextos educativos quanto ao nível de práticas orientadas para a educação para a saúde; e) Analisar diferenças nas conceções de saúde e doença em função do contexto; f) Avaliar efeitos interativos da idade e do contexto escolar na construção da conceção de saúde e doença.

Amostra

A amostra foi selecionada conforme um processo não probabilístico segundo uma amostragem por conveniência. O estudo das conceções de saúde e doença foi realizado com uma amostra de 131 sujeitos de duas escolas do Ensino Básico do 2º e 3º Ciclo.

Instrumentos

De forma a recolher as conceções de saúde e doença dos jovens foi utilizada a *Técnica do desenho e escrita* (*Williams, Wetton & Moon, 1989*). Trata-se de um método que permite a exploração de significados. É composto por duas instruções complementares, a primeira solicitando um desenho e a segunda um texto escrito. Desta forma, este pedido é feito segundo instruções específicas lidas em voz alta para os sujeitos participantes, "Desenha de um lado da folha uma pessoa saudável/com saúde e do outro lado da folha uma pessoa doente. Desenha o melhor que puderes. Se quiseres podes colorir. Escreve também (ou diz, se preferires) algumas frases sobre o que é estar doente e o que é estar saudável/com saúde".

Por outro lado, com o intuito de se recolher informação quanto às ações para a saúde desenvolvidas nas escolas, construiu-se uma *Grelha de análise de ações para a saúde no contexto escolar*, que foi especialmente elaborada para este estudo e deve ser preenchida pelo investigador. Assente num conjunto de tópicos e questões que visam analisar o contexto quanto a ações desenvolvidas sobre o tema saúde, contém um conteúdo observacional e uma entrevista semi-estruturada.

Procedimento

O recrutamento dos sujeitos da amostra foi realizado em duas instituições de ensino, uma no distrito do Porto e outra no distrito Bragança. O primeiro contacto foi efetuado junto dos diretores das respetivas escolas no sentido de obter autorização para a recolha. Selecionadas duas turma de 7º ano, duas do 8º ano e duas do 9º ano, e mediante autorização prévia dos encarregados de educação, procedeu-se à recolha nas aulas que melhor conveio ao

próprio funcionamento da escola. Após ausência do professor, os participantes procederam ao preenchimento do instrumento "técnica do desenho e escrita". As instruções concretizaram-se de duas formas, verbalmente e por escrito, sendo que a tarefa cumpriu um período de 20 minutos para ser realizada, concedendo-se tolerância sempre que se mostrou necessário.

A aplicação da grelha de análise do contexto escolar foi efetuada em ambas as escolas. O momento destinado a esta aplicação foi o decorrente entre os momentos de recolha junto dos participantes. Isto é, no tempo de espera entre aulas, tendo obedecido a um período médio de 4 horas em cada escola.

Análise dos dados

O método de análise de conteúdo insere-se no leque de técnicas concebidas para a análise de dados qualitativos. Sabendo-se a diversidade de recortes passível de ser elaborado, procedeu-se a uma análise categorial num modelo desenvolvido por Lígia Lima e Marina S. Lemos (2008), adaptado do sistema alfa-numérico de codificação de Boruchovitch e Mednick (1997), baseado num sistema de categorização para cada um dos constructos (saúde e doença) assente em pares de categorias.

A análise de conteúdo contou ainda com o estabelecimento de um acordo inter observador. Este acordo foi de 85% para a classificação das unidades e de 92% para a identificação do número de unidades. O acordo foi estabelecido com mais 2 observadores, após um procedimento rigoroso de treino e acordo. Considerou-se contudo que a divisão do texto em unidades de significado deveria realizar-se em conjunto com os outros observadores da equipa de investigação envolvida no presente estudo. Já a categorização foi realizada de forma autónoma, por a percentagem de acordo ser satisfatória.

Posteriormente, com o objetivo de perceber a influência das variáveis assumidas, realizou-se análises quantitativas, mediante o uso do programa estatístico – SPSS.

Resta salientar que as análises foram efetuadas separadamente para a conceção de saúde e doença.

Resultados e Discussão

Conceção de saúde e doença

A presente investigação encontrou, para a conceção de saúde, as categorias relacionada com sentimentos de bem-estar e afeto e a participação em medidas preventivas como as mais destacadas (cf. Quadro 1.1), o que vem de acordo ao esperado para esta faixa etária. Efetivamente, nesta etapa do desenvolvimento as conceções não se limitam ao modelo biomédico englobando aspetos de cariz psicológico e do comportamento do sujeito.

Quadro 1.1 Caracterização das conceções

Conceção	**Categoria**	**Percentagem presente/ausente**
Saúde	"Sentimentos gerais de bem-estar e afeto"	71.3 %
	"Participação em práticas preventivas e de manutenção da saúde"	32%
	"Ausência da necessidade de medidas terapêuticas"	0.8%
	"Não sei, resposta circular ou incompreensível"	16.3%
Doença	"Não estar saudável, presença de problemas ou ameaças de saúde ou sintomas"	62.7%
	"Sentimentos gerais de bem-estar e afeto"	55.6%
	"Vantagens e sentimentos agradáveis"	0%

Quanto aos resultados descobertos para a conceção de doença pode-se concluir que, tal como no estudo de Millstein et al. (1981), os adolescentes apresentam uma conceção mais fisiológica e psicofisiológica, referenciando primordialmente as categorias "não estar saudável, presença de problemas ou ameaças de saúde ou sintomas" e "sentimentos gerais de bem-estar e afetos". Foi possível perceber diferenças entre os sujeitos, que apontam no sentido dos estudos realizados anteriormente. Desta análise mais detalhada, que tenta perceber as diferenças por idade, o resultado obtido está em consonância com o encontrado no estudo

de Schmidt e Frohling (2007), que refere que crianças mais novas destacam mais aspetos negativos nas suas conceções de doença, pois os jovens de 12 anos parecem referir mais vezes a incapacidade para se fazer as atividades desejadas do que os de 14 (F (2,116) = 3.304, p =.040).

Nenhum estudo encontrado faz referência a uma conceção de doença em que há ganhos, como por exemplo, receber mais atenção, e efetivamente os resultados da presente investigação apontam para a ausência desta categoria nas conceções destes jovens (cf. Quadro 1.1). Uma explicação poderá advir do facto de esta ser uma categoria que apela à influência contextual e experiencial de cada sujeito. Assim, contendo a amostra apenas sujeitos saudáveis, podemos ir de encontro ao pressuposto de que a experiência individual é influente no que estas crianças concebem como estar saudável e doente, tal como referem Piko e Back (2006).

Diferenças de género

A literatura parece não se ter debruçado sobre a diferença entre géneros. Contudo, foi objetivo verificar estas diferenças e os resultados sugerem que as raparigas parecem ter uma conceção de saúde mais orientada pelo modelo biomédico do que os rapazes ("Não estar doente, ausência de problemas ou ameaças de saúde ou sintomas": género feminino - M = 0.36, DP = 0.626 e género masculino - M = 0.11, SD = 0.052; t (124) = -2.738, p = .007).

Diferenças entre ano de escolaridade

O programa educativo das diferentes disciplinas contempla objetivos distintos de aprendizagem, pelo que, parte-se do pressuposto que os conhecimentos dos alunos do 7º ano são divergentes dos do 8º e 9º. O 9º ano apresenta-se o ano por excelência onde aprendem mais especificamente aspetos relacionados com o estado de estar doente e com o conceito de saúde, nomeadamente, referindo doenças específicas na abordagem pedagógica, abordando a sexualidade e aprendendo inclusive a definição de saúde sugerida pela OMS. Desta forma,

podemos então explicar o facto de estes mesmos alunos referirem mais vezes indicadores tanto de doença como de saúde (cf. Quando 1.2). O seu conhecimento em relação a estes conceitos é esperado que seja superior relativamente aos restantes sujeitos, por uma transmissão feita a nível educativo destas questões, o que lhes permite à partida um *background* maior aquando da escrita do que é ser saudável ou doente.

A categoria "sentimentos gerais de bem-estar e afetos" é aquela em que se enquadra grande parte da definição de saúde proposta pela OMS. Assim, a maior frequência desta categoria em alunos do 9º ano comparativamente aos do 7º e 8º (cf. Quadro 1.2) poderá ser explicada pelo conhecimento adquirido no último ano do terceiro ciclo. Não obstante, o facto de não terem sido encontradas diferenças entre anos nesta mesma categoria para a conceção de doença poderá derivar do facto de a OMS não fornecer uma definição de doença, e que não é portanto transmitida no programa curricular. Por outro lado, verificando-se uma maior incidência da categoria "incapacidade para realizar atividades desejadas ou exigidas" nos alunos do 7º ano (cf. Quadro 1.2), é possível lançar a hipótese que os alunos abandonam este tipo de conceção ao longo da sua formação pela detenção de outro tipo de informação que modula as suas conceções.

Quadro 1.2 Diferenças entre anos de escolaridade

Conceção	**Categoria**	**Escolaridade**	**Diferença de medias**	**Sig.**
Saúde	"capacidade para se fazer atividades exigidas ou desejadas"	8º ano 9º ano	-.354	.008
	"sentimentos gerais de bem-estar e afetos"	7º ano 9º ano	-.876	.002
		8º ano 9º ano	-.901	.001
	quantidade de categorias de saúde	7º ano 9º ano	-. 467	.021
	número de indicadores de saúde	7º ano 9º ano	-1.279	.007
		8º ano 9º ano	-1.487	.001
Doença	número de indicadores de doença	7º ano 9º ano	-1.035	.034
		8º ano 9º ano	-1.202	.009
	"incapacidade para se fazer atividades exigidas ou desejadas"	7º ano 8º ano	.175 .154	.008
		9º ano		.007
	"Sentimentos gerais de bem-estar e afeto"	----------	----------	------

O programa escolar parece centrar-se numa comunicação mais fortemente relacionada com um discurso que valoriza a adoção de comportamentos para a saúde, quer pela promoção de comportamentos saudáveis, quer por um discurso de atribuição causal entre o estar doente e certos comportamentos como consumir substâncias psico-ativas. Esta constatação poderá explicar os resultados encontrados, em que há uma relação positiva entre o ano de escolaridade e uma conceção do que é estar doente centrada na falta de práticas preventivas ou de manutenção da saúde (cf. Quadro 1.2).

Salientamos que o facto de não existirem estudos que se centrem em específico nestas questões não permite a comparação de dados sendo porém aqui lançadas algumas hipóteses que parecem ter sustentação teórica.

Por seu turno, refletimos sobre o facto de os alunos a frequentar o 7º, 8º e 9º ano terem idades semelhantes e muito próximas. Será difícil, com a amostra presente, destrinçar a variável idade e escolaridade sendo necessário estar alerta para o facto desta similaridade.

Diferenças de contexto

Um dos focos do presente estudo está em perceber de que forma o contexto tem influência nas conceções dos adolescentes, pelo que esta hipótese parece ter sido sustentada, ainda que mereça larga discussão. Mediante a análise do contexto, foi unicamente possível avançar que, um ambiente escolar menos estimulante em ações para a saúde leva a uma maior abstenção de resposta ou a uma resposta caracterizadora de uma conceção menos estruturada ou elaborada (cf. Quadro 1.3). Tal como refere a literatura, a escola, as ações e ambiente nelas gerado, contribuem para a formação das conceções de saúde e doença. Por outro lado, seriam esperadas diferenças ao nível das conceções e categorias que as caracterizam, o que não foi verificado. Tal poderá ser explicado por, em diversos campos da análise contextual as escolas não se apresentarem distintas. Ainda que numa análise final existam diferenças entre estes contextos, ressalvando que apenas numa categoria, essas distinções parecem não ser

suficientes para moldar de forma tão diferenciada as conceções destes adolescentes. Ainda é de referir que em Portugal muito tem vindo a ser feito na promoção e educação para a saúde e por isso, as escolas portuguesas obedecem a um conjunto de ações que são obrigatoriamente desenvolvidas no contexto escolar. Verificou-se, por exemplo, uma diferença no número de projetos desenvolvidos mas na verdade, todas as escolas tinham pelo menos um projeto em ação.

Quadro 1.3 Diferenças de contexto

Variáveis	**Categoria**	**Interação Escolas**
Doença	"Não sei, resposta circular ou incompreensível"	Escola A > B
Idade	----------	----------
7 º ano	"capacidade para se fazer atividades pretendidas ou desejadas"	Escola A < B
	"Não estar saudável, presença de problemas ou ameaças de saúde ou sintomas"	Escola A > B
8º ano	"Não sei, resposta circular ou incompreensível"	Escola A > B
9º ano	"capacidade para se fazer atividades pretendidas ou desejadas"	Escola A > B
	Quantidade de categorias de saúde	Escola A > B
	Quantidade de categorias geral	Escola A > B

É neste sentido que as correlações entre os subfactores do contexto e as categorias mencionadas nas conceções não serão valorizadas. Não é possível verificar esta relação para perceber diferenças específicas entre contextos.

Uma análise por escola foi ainda realizada no sentido de verificar diferenças tendo em conta variáveis específicas, ainda que saibamos que no geral não se apresentam grandes divergências contextuais. O que foi possível apurar é que, as análises feitas tendo em conta a variável ano de escolaridade, mostram que em todos os anos há diferenças entre a escola A e a escola B. A grelha construída no nosso estudo de forma a classificar as escolas em termos de ações para a saúde objetivou constituir-se um instrumento que não só permitisse aceder a informações ditas mais observáveis, presença de cartazes, projetos, entre outros, mas também a uma influência implícita, assente nos discursos das equipas docentes, nas ações e verbalizações diárias dos funcionários e até na forma como o professor transmite os

conhecimentos académicos. Alguns estudos têm vindo a alertar para a importância destes fatores por serem também eles modeladores das conceções dos jovens, e, como tal, este foi um interesse do nosso estudo. Não obstante, a grelha construída assume limitações que a estabelecem unicamente como orientadora, não permitindo análises mais profundas por questões metodológicas. É desta forma que não poderemos anular a possibilidade de uma influência na forma como o conhecimento é transmitido. Mais do que a presença de cartazes, as ações desenvolvidas para a saúde ou até mesmo a disponibilização de comida gratuita, devemos ter em conta a forma como estas ações são desenvolvidas, a envolvência dos alunos, a forma como o docente comunica os conceitos teóricos referentes à saúde, ou mesmo a participação ativa no desporto escolar.

Segundo o paradigma democrático (Jensen, 1997) a saúde na nossa sociedade é influenciada pelas condições e estilo de vida, em que o sujeito deve ter um papel ativo no contributo para a resolução dos seus próprios problemas, encontrando desenvolvendo competências para ultrapassar os problemas, sendo que a escola assume responsabilidade na formação dos seus alunos. Os projetos que, no contexto de sala de aula, dão espaço aos alunos para desenvolverem as suas próprias perspetivas têm tido um efeito bastante positivo no que respeita ao envolvimento destes nas questões de saúde. Contudo, e no sentido de conceder ao aluno um papel ativo, mostra-se crucial que estes participem em promoções de saúde. É conhecida a importância do desenvolvimento de ações para a saúde na construção de conceções mais complexas e holísticas, mas a existência destas por si só parecem não bastar. Estas ações pedem uma participação ativa numa combinação potenciadora de uma influência conceptual mais eficaz. Tal como um docente da disciplina de Ciências Naturais referenciou aquando da entrevista semi-estruturada, " … as ações existem! Até têm fruta gratuita, mas temos verificado que muitos alunos não sabem disso porque não é divulgado, apenas está pousada no balcão do bar".

Conclusão

O estudo das conceções de saúde tem-se mostrado importante na constituição de programas interventivos e de promoção da saúde. Perceber de que forma as crianças e jovens conceptualizam saúde e doença tem sido o primeiro passo, logo seguido da análise de como são estas modeladas. No geral, a leitura integrada dos dados, sugere que existem relações significativas entre estas conceções e as variáveis aqui em estudo (idade e contexto escolar). Assim, concluímos que existe uma influência gerada pelo contexto escolar que não conseguimos contudo explicá-la na sua totalidade. Sabemos da sua existência, não que fatores específicos exercem esta influência!

Não obstante, tal como a literatura sugere, existe uma relação entre aquilo que conceptualizamos como saúde e doença que parece espelhar-se nos comportamentos saudáveis realizados. Assim, o conhecimento da composição destas conceções dá pistas importantes para que se possa atuar de forma mais eficaz na modulação dos comportamentos, bem como na elaboração de programas interventivos e preventivos. É este conhecimento que permite estruturar estes programas para que a mensagem chegue de forma mais eficaz às crianças e adolescentes. Já o conhecimento dos fatores influenciadores destas conceções poderá dar indicações importantes de onde estes programas podem ser implementados, que contextos devem visar.

A educação e promoção para a saúde tem incidido sobre duas principais premissas, uma mudança a nível individual ou a nível de grupo, a população (Syme, 1994 *in* Frohlich e Potvin, 1999). A mudança grupal é aquela que tem vindo a ganhar cada vez mais destaque e por isso as intervenções deverão centrar-se na mudança do contexto em detrimento de mudanças individuais. Efetivamente, o que acontece é que há sempre novos sujeitos a entrar nas escolas portuguesas e outros tantos a sair das mesmas. Assim, quando as mudanças ocorrem no contexto, ocorrem de forma quase permanente no sentido em que estas existirão

para lá das flutuações anuais e consequentes da entrada e saída de alunos. No sentido das observações feitas na presente investigação, e referindo alguns aspetos que deveriam ser considerados em futuros estudos a desenvolver nesta área, primeiramente sugere-se o aperfeiçoamento da grelha orientadora aqui desenvolvida de forma a poder ser base de estudo para os subfactores contextuais mais relevantes.

Concomitantemente salienta-se a falta de um instrumento que permitisse avaliar o desenvolvimento cognitivo. Contudo, teve-se em atenção este aspeto, eliminando inclusive um sujeito a beneficiar de ensino especializado. Em investigações futuras será essencial controlar esta variável para que não haja a interferência da mesma no estudo da influência do contexto escolar.

Para finalizar, sugere-se especial atenção para a diferença entre género, que a literatura tem descuidado.

Referências

Blaxter, M. (1990). *Health and Lifestyles*. British Library Cataloguing: Data Publications.

Boruchovitch, E. & Mednick, B. R. (1997). Diferenças transculturais nos conceitos de saúde e doença de crianças. *Revista de Saúde Pública*. Faculdade de Saúde Pública: São Paulo, (31) 5, 448-456

Eiser, C. (1989). *Children's concepts of illness: towards an alternative to the "stage" approach.* Psychology and health. Londres: Harwood Academic Publishers, 3, 93-101

Lima, L., & Lemos, M. (2008, Fevereiro).Conceções infantis sobre saúde e doença. Comunicação realizada no 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, Porto.

Faria, H. A. & Carvalho, G. C. (2004). Escolas promotoras de saúde: fatores críticos para o sucesso da parceria escola-centro de saúde. *Promoção da Saúde.* (22) 2, 79-90

Jourdan, D., Namara, P., Simar, C., Geary, T. & Pommier, J. (2010) Factors Influencing the contribution of staff to health education in schools. *Heath Education Research.* Oxford University Press, 1-12

Konu, A. I., Lintonen, T. P. & Rimpelä, M. K. (2002) Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research*: *Theory and Practice*. (vol.17). Oxford University Press, 2, 155-165

Macintyre, S., McKay, L. & Ellaway, A. (2006). *Lay concepts of the relative importance of different influences on health*; are there major socio-demographic variations? Health Education Research: Theory and Practice. Oxford University, (21) 5, 731-739

Ministério da Educação (2004) *Organização curricular e Programas*. (4ª Ed.). 1º Ciclo, Ensino Básico acedido em www.min-edu.pt.

Ministério da Educação (s/d) *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* acedido a 12 de março de 2011 em http://www.min-edu.pt

Ministério da Educação (s/d). *Promoção e Educação para a saúde, Ensino Secundário –*

Competências transversais acedido em 12 de março de 2011 em http://www.min-edu.pt

Organização Mundial da Saúde & Direção-Geral da Saúde (2004) *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa

Organização Mundial da Saúde (2003) Escolas Promotoras de Saúde. *Fortalecimento da Iniciativa Regional, Estratégias e Linhas de Ação 2003-2012.*

Piko, B. F. & Bak, J. (2006) Children's perceptions of health and illness: images and lay concepts in preadolescence. *Health Education Research: Theory and Practice,* (21)5, 643-653

Portaria nº 655 (2008), *Diário da República, 1.ª série — N.º 143*

Reeve, S. & Bell, P. (2009). *Children's Self-documentation and Understanding of the 'Healthy' and 'Unhealthy'.* London: University of Washington, 31 (14), 1953 - 1974

Schmidt, L. R. & Fröhling, H. (2007) Lay concepts of health and illness from a developmental perspective. *Psychology and Health*, (15) 2, 229 — 238

Sigel, I. E. (1985). *Parental belief systems: the psycological consequences for children.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

CONTEXTS OF MUSIC EDUCATION: PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S OPPORTUNITIES AND MOTIVATIONS IN MUSIC

Sandrina Milhano, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais / CIID / Instituto Politécnico de Leiria, sandrina.milhano@ipleiria.pt

RESUMO: This paper examines primary school children's self-perceptions of their participation and learning in the broad range of opportunities that are available to them within music education at Portuguese institutional and cultural levels. The main findings were gathered from two studies carried out in two phases (year 1 and 2): the *Pupil Questionnaire study* and the *Pupil Interview study*. In this paper, we will explore four issues: children's musical activities, both in school and outside school; the influence of children's participation in extracurricular musical activities at school on their self-assessments of their musical development; changes occurring in children's musical activities as a function of their participation in extracurricular musical activities, and their attitudes and beliefs about music.

Findings has shown that musical participation in the different contexts of music education seems to be an activity participated in only by a minority of those involved in this research. One of the alarming finding across the sample, relates to the children's level of musical participation in most school activities as they tended to decrease in frequency in year two. Most children's did not participated in many other musical activities at school or outside school before participating in the established extracurricular activities. In fact, those seem to provide children with wider opportunities to participate in music, generating musical development and learning, as well as positively influencing children's self-assessment of their 'own musical development', attitudes and beliefs about music. Most children began enjoying their school more and evidence supported the fact that taking part in those musical activities positively affected these children's identification with school music lessons as they moved from grade 3 to grade 4.

Introduction

Developing musical identities have origins in biological predispositions towards musicality, and then are shaped by other people, groups, situations, and social institutions that they encounter as they develop in a particular culture (Hargreaves and North, 2003, North and Hargreaves, 2008). Factors such as home environment (Borthwick and Davidson, 2002, MacPherson and Davidson, 2006) parental support and involvement (Eccles and Harold, 1996: 5), school environment (Lamont, 2002), and the influence of the presence of different conceptual and methodological viewpoints in teacher's practices (MacDonald, Hargreaves and Miell, 2002, Jorgensen, 2008) may influence the development of musical identities.

Research also suggests that music, memory, and self-identity are deeply associated. Gracyk (2004: 8) comments on music's "emblematic capacity" in relation to

memory and self-identity asserting that a sense of self-identity truly starts through one's memories. Musical memory connects with our sense of self, since musical taste and experience are closely linked to personality and emotion (eg. Sloboda and Juslin, 2001; North and Hargreaves, 1997; Ritossa and Rickard, 2004; Dibben, 2004). Music can also transform and shape our minds (Machover, 2004), and may be among the most personal and meaningful of all the activities humans possess (Folkestad, 2002), and for that reason, 'can be used increasingly as a means by which we formulate and express our individual identities' (MacDonald, Hargreaves and Miell, 2002, 2009).

Sharing the belief of Hargreaves, Marshall and North (2003) that the ultimate outcome of music education is the development of individual self-identity, a research that examines primary school children's self-perceptions of their participation and learning in the broad range of opportunities that are available to them within music education at Portuguese institutional and cultural levels was carried out (Milhano, 2011a).

The 'globe' model of opportunities in music education developed as part of the work of the Music development Task Group of the Qualifications and Curriculum Authority (2002) was an essential reference in this research (see eg. Hargreaves, Marshall and North, 2003). We categorized the broad range of opportunities that are available to pupils within music education in the social and cultural contexts of music education at Portuguese institutional and cultural levels (Milhano, 2011b). We highlighted that the changes in the contexts of music-making and music listening provided by the establishment of extracurricular music activities at schools, may be critical in determining the course of those children's musical development and learning. The main argument was that, by altering children's individual musical behaviours,

routines and experiences, their attitudes, beliefs and self-perceptions could also be changed, possibly influencing their musical identities.

Within this area of research, this paper reports on findings from a larger study looking at the effects of the participation in the extracurricular musical activities in the development of children's musical identities (Milhano, 2011 a). It examined the changes taking place in their musical activities, both in school and outside school; the influence of participation in extracurricular musical activities on pupils' self-assessments of their own musical development, as well as on their attitudes and beliefs about music in terms of the activities they themselves choose.

Methods

Considering that middle childhood is suggested as the period during which children's musical identities emerge (Burnard, 2002, Harter, 1999), and it may, for many, be a decisive moment in their lives in shaping not only their attitudes, choices and identities towards a life of musical involvement, but also a decisive moment in 'creating' their own selves (Burr, 1995: 28), and in the way they represent themselves to others, the participant of this research were primary school children aged between 8 and 11 years old. We utilized a cross-sequential design that enabled to make longitudinal, cross-sectional and cohort comparisons in order to investigate the effects of the participation in musical activities on children's musical identities.

In this paper, we present the main findings gathered from studies A and B that were carried out in two phases (year 1 and 2): pupil questionnaire study and the pupil interview study. In study A, the total number of questionnaires received was 406 from children in the first cycle of education: 43.6% from pupils in grade 3 and 56.2% from

pupils in grade 4. All respondents were pupils participating in extracurricular music activities at school: 53% were male participants, and 46% were females.

In study B, two small group interviews with pupils from grade 3 and 4 were conducted in order to explore the rich and descriptive meanings that children find in assessing the wider influences of taking part in extracurricular music on their musical activities in and out of school, as well as their attitudes towards and self-perceptions in music (Milhano, 2011b).

We will present the findings according to four issues: children's musical activities, both in school and outside school; the influence of children's participation in extracurricular musical activities at school on their self-assessments of their musical development; changes occurring in children's musical activities as a function of their participation in extracurricular musical activities, and their attitudes and beliefs about music.

Findings and discussion

The main findings of the research (Milhano, 2011a) suggested that the influence of children's musical backgrounds on their musical activities could be seen in pupils from both grades through the association of the musical instruments they reported owning at home, the instruments played by their friends and peers, their musical listening preferences, and the instruments learned outside school or the ones preferred by pupils, which were the guitar, the drums, and the piano. Evidence relating to the parenting styles and lack of musical practices, suggested that children's musical backgrounds influenced their current musical activities, in many cases, by restricting their opportunities in music education.

Opportunities to participate in music outside school through playing, singing and

dancing activities in the community seem not to be available to many pupils. However, the results draw attention to some local social and cultural influences on providing a small percentage of pupils with some opportunities to participate in elective, voluntary, and self-selected musical activities outside school.

One of the strongest indicators of changes occurring in children's musical activities as a function of their participation in extracurricular musical activities relates to music at school. The pupils' level of musical participation in most of the school activities tended to decrease in frequency in year two. Findings suggested that, when it existed, the most common musical activity pupils undertook as part of their statutory music education at school was singing.

Findings suggest that extracurricular musical activities provide opportunities for children to learn and develop competences that are neglected by schools'. The establishment of extracurricular activities in first cycle education schools provided children with wider opportunities to participate in music, and generated both musical development and learning as well as positively influencing pupils' self-assessments of their 'own musical development', attitudes and beliefs about music.

Evidence also suggested that most pupils did not participate in many other musical activities at school or outside school before participating in the elective extracurricular musical activities. Therefore, these activities appear to have been, for most pupils, the only musical activities in which they had the opportunity to participate in.

In addition, finding from this research suggested that most pupils began enjoying their school more with the introduction of the extracurricular musical activities. Findings supported the fact that taking part in these musical activities at school

positively affected the children's identification with school music lessons as they moved from grade 3 to grade 4.

The main reasons pupils decide to participate in the extracurricular activities relates to the fun and amusement they reported having, as well as to the idea of becoming a musician. However, as underlined in the findings of this research, further measures are needed to satisfy and delight further pupils' requests for more instrumental practice during music classes. It would be important providing them with more opportunities that could support and nurture their reported desire for music-making, and possibly sustaining and fostering further their idea of becoming musicians as they considered it important for their life.

Conclusions

The present research (Milhano, 2011 a) has shown that musical participation in the different contexts of music education seems to be an activity participated only by a minority of those involved in this research. These contexts include pupils' participation in musical activities both at school as a compulsory subject, and outside school as an elective subject in the formal and informal dimensions. Their participation in the extracurricular activities at school were for most pupils constituted the only opportunities they had to participate in music learning and seems generating very positive attitudes and a focus for the value of music in these pupils' lives; producing a desire to learn, and to take part more widely in several music practices. Therefore, findings of this research have suggested that the urgency for change in music education should be focused more on practices than on attitudes, that is, on the need to provide pupils' with more opportunities to access to musical experiences than on the need to increase their perceptions towards music and its importance to their lives.

It seems to be increasingly important not to neglect the importance of nurturing pupils' opportunities to actively take part in each one of the potential and desirable contexts of music participation, especially music at school as a compulsory subject that should be available to all. As we have seen, these elective activities were, for most pupils, the only musical experiences and activities in which they had the opportunity to participate. The quality of the musical experiences provided in those, should be carefully addressed as we have demonstrated through his research, the experience of participating in the electives extracurricular musical activities was, for the large majority of pupils, the main determinant of their musical identity. Therefore, it seems crucial that the system should move in parallel towards other different curricular structures so that music education would not be, as it seems to be, associated with something that came out of the curriculum. The curriculum should continue to include music, with formative autonomy, but not only in theory and in educational policy, but as a reality in the integrated education of all pupils (Milhano, 2011 a, b).

References

Borthwick, S. J., Davidson, J. W. (2002). Developing a child's identity as a musician: a family 'script' perspective. In R.A.R. MacDonald, D. J. Hargreaves, and Miell, D. E. (eds.), *Musical identities* (pp. 60 – 78). Oxford: Oxford University Press.

Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education,* 19(2) 157-172.

Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.

Dibben, N. (2004). The role of peripheral feedback in emotional experience with music. *Music Perception*, 22, 1, 79-116.

Eccles, J. S, Harold, R. D. (1996). Family Involvement in Children's and Adolescent Schooling. In *Family-school Links: How Do They Affect Educational Outcomes?*, Booth, A. and Dunn, J. F. (Eds), Pennsylvania State University, Lawrence Erlbaum Associate Publishers. Mahwah: New Jersey.

Gracyk, T. (2004). Does Everyone Have a Musical Identity? Reflections on Musical Identities. *Action,Criticism, and Theory for Music Education, 3*, 1.

Hargreaves, D.J., Marshall, N., North, A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5, 263-273.

Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective.* New York: Guilford Press.

Jorgensen, E. R. (2008). *The Art of Teaching Music, Transforming Music Education.* Indiana University Press.

Lamont, A. (2002). Musical Identities and the School Environment. In In R.A.R. MacDonald, D. J. Hargreaves, D. E. Miell (eds.), *Musical identities* (p.41-59). Oxford: Oxford University Press.

MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. E. (eds.) (2002). *Musical identities.* Oxford: Oxford University Press.

MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D.J., & Miell, D.E. (2009). Musical identities. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: OUP, pp. 462-470.

Machover, T. (2004). Shaping Minds Musically. *BT Technology Journal*, 22,4, 171-79.

McPherson, G. E., Davidson, J. W. (2006). Playing an instrument. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development, (*pp. 331-352). Oxford: Oxford University Press.

Milhano, S. (2011a). *The impact of extracurricular musical activities on children's musical identities.* Unpublished Ph.D Thesis. London, Roehampton University.

Milhano, S. (2011b). Reshaping identities musically: a cross-sequential research with children. In Ascott, R. & Girão, L.M. (eds.), *CR12 Presence in the Mindfield: Art, Identity and the Technology of Transformation.* Universidade de Aveiro, p181-186.

North, A. C. Hargreaves, D. J. (1997). Liking, arousal potential, and the emotions expressed by music. *Scandinavian Journal of psychology*, 38, 45-53.

North, A., Hargreaves, D. J. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.

Qualifications and Curriculum Authority (2002). *Developing new models for music education*. Paper presented to the National Music Education Forum, 17.6.02.

Ritossa, D. A., Rickard, N. S. (2004). The relative utility of 'pleasantness and liking' dimensions in predicting the emotions expressed by music. *Psychology of Music*, 32, 5-22.

Sloboda, J. A., Juslin, P. N. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. In M. P. Jones and S. Holleran (eds.), *Cognitive bases of musical communication*, Washington, DC: American Psychological Association, 33-46.

CONTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO NA INVESTIGAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Cristiane Lima Nunes**,** CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, cris.l.nunes@hotmail.com
Liliane Desgualdo Pereira, Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de São Paulo**,** lilianedesgualdo@gmail
Graça S Carvalho, CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, graca@ie.uminho.pt

Resumo: O processamento auditivo central está relacionado com a capacidade do indivíduo analisar e interpretar os eventos acústicos recebidos pelo sistema auditivo, os quais estão intrinsecamente relacionados com o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem. Neste estudo aplicámos oito testes de avaliação do processamento auditivo (PA) em crianças dos 10 aos 13 anos e comparámos os resultados com o desempenho académico é linguístico. A amostra foi constituída por 51 crianças organizadas em 4 grupos: com bom desempenho académico ou com fraco desempenho académico; e com presença ou com ausência de perturbação da comunicação. A análise estatística mostrou que dois dos testes aplicados (teste MSV e teste PD) discriminam significativamente o perfil académico, e que crianças com fraco desempenho académico e com perturbação da comunicação apresentam mais dificuldade em testes que envolvem a atenção seletiva, tais como o teste Fala com Ruído e Dicótico de Dígitos. A tarefa de resolução temporal, observada pela aplicação do teste GIN, foi a que melhor se associou a crianças sem dificuldade académica e de comunicação. Os resultados mostram a existência de correlação entre o desempenho académico e a dificuldade de analisar os sons recebidos, o que evidência a relevância da avaliação das vias auditivas em crianças com baixo desempenho académico, e a relação entre perturbação da comunicação e a perturbação do processamento auditivo. Crianças com dificuldades académicas revelam dificuldades na ordenação temporal e portanto o uso de testes de processamento temporal são fundamentais em crianças com dificuldades académicas.

Introdução

A informação auditiva percorre o sistema auditivo periférico e as vias neurológicas do sistema nervoso central até alcançar o córtex auditivo. Durante o trajeto percorrido por esta via auditiva, o evento acústico é processado e com isso o indivíduo deteta, discrimina, localiza, identifica, reconhece o estímulo num ambiente com ruído de fundo e por fim interpreta este som (Yalçınkaya & Keith, 2008).

As dificuldades de processamento da informação auditiva podem ou não gerar dificuldades em outras áreas como na linguagem, na aprendizagem e no comportamento, mas não são uma consequência de disfunções nestas áreas. Em contrapartida, devemos entender que, em alguns casos, os testes do processamento auditivo (PA) nem sempre diferenciam bem os limites entre estes processos no que diz respeito à sua gravidade ou consequências.

A avaliação do Processamento Auditivo (PA) assume um papel importante na análise diagnóstica de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem ou perturbações da comunicação (Bell & Bellis, 2002; Bellis, 2003), visto que dificuldades na perceção auditiva de diferenças temporais do som ou na discriminação dos mesmos estão comumente relacionadas ao transtorno de leitura e escrita (Tallal, 1980).

Numa avaliação do processamento auditivo é suposto aplicar exames audiológicos que definam não só a capacidade de deteção do som numa situação de escuta favorável, mas especialmente verificar a capacidade de perceber, discriminar, reconhecer e compreender os sons em situações diferenciadas de escuta, como quando por exemplo temos que discriminar uma palavra num ambiente que contenha um ruído de fundo.

A avaliação do PA pode ser feita por meio de testes auditivos comportamentais e eletrofisiológicos e deve ser realizada sempre por um Audiologista com experiência nesta área (Working Group on Auditory Processing Disorders - ASHA, 2005), além disso os testes requerem a utilização de equipamento específico para este fim.

Os défices, os sintomas e a caracterização do comportamento frequentemente observado em crianças com disfunção do processamento auditivo muitas vezes são também observadas em crianças com dificuldades de aprendizagem, e definir limites entre estes domínios nem sempre é fácil. Dificuldades em discriminar fonemas, em manipular e memorizar sons, baixo rendimento escolar, dificuldades na linguagem e até mesmo nas aulas de músicas são sinais comummente observados em crianças com Perturbação do Processamento Auditivo(Keith, 2000) e que podem ser confundidas com dificuldades de aprendizagem.

Na população portuguesa não há um estudo de prevalência do PPA até porque não só a investigação, mas também a clínica nesta área em Portugal é muito recente, porém estudos

internacionais têm apontado para valores em torno de 2 a 5% em crianças na idade escolar (Chermak & Musiek, 1997).

Diante do exporto, nossa pesquisa teve como objetivo verificar a possível relação entre as dificuldades de aprendizagem, a perturbação da comunicação e a análise de competências auditivas pela avaliação comportamental do Processamento Auditivo.

Método

Este estudo foi aprovado pelo Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho. Os pais ou responsáveis dos participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a participação da criança na pesquisa.

A pesquisa foi realizada em crianças portuguesas de 10 anos a 13 anos e 11 meses de idade de escolas públicas da região Norte de Portugal. Ao todo foram avaliadas 60 crianças, no entanto apenas 51 crianças preenchiam todos os critérios de inclusão da amostra (ausência de comprometimento de orelha média e limiares de audibilidade dentro da normalidade).

Primeiramente, os pais ou responsáveis pelas crianças responderam a uma anamnese e as crianças foram submetidas a audiometria tonal liminar, logoaudiometria e medidas de imitância acústica, com o objetivo de selecionar as crianças com limiares de audição dentro da faixa de normalidade e boa capacidade de condução do som. Na anamnese os pais também informaram sobre a avaliação da escola (notas por cada disciplina no semestre anterior) para definirmos o rendimento académico de cada criança e também sobre a presença ou não de perturbação da comunicação.

Em seguida, foi realizado um conjunto de oito testes para avaliar o processamento auditivo: teste de localização sonora (LS), teste de memória sequencial verbal (MSV), teste de memória sequencial não-verbal (MSNV), teste fala com ruído (FR), teste dicótico de dígitos

(DD), teste dicótico de dígitos harmônico (TDDH), teste padrão de duração (PD) e teste *Gaps-In-Noise* (GIN).

Foram calculadas estatísticas descritivas (média, mediana, desvio padrão, valores mínimo e máximo) com o objetivo de caracterizar a amostra e facilitar a realização de análises estatísticas posteriores.

Os quatro grupos estudados em nosso trabalho foram definidos pelas combinações das categorias Dificuldade Académica e Perturbação da Comunicação, desta forma foram determinados 4 grupos com a seguinte divisão:

- Grupo AC:Dificuldade Académica AUSENTE e perturbação da comunicação AUSENTE,
- Grupo Ac: Dificuldade Académica AUSENTE e perturbação da comunicação PRESENTE,
- Grupo aC: Dificuldade Académica PRESENTE e perturbação da comunicação AUSENTE,
- Grupo ac: Dificuldade Académica PRESENTE e perturbação da comunicação PRESENTE.

Com o objetivo de comparar as médias das notas nos indivíduos com e sem perturbação da comunicação, foi aplicada a técnica de análise de variância, com fatores Desempenho e Perturbação. As médias das notas nas duas categorias de Desempenho foram comparadas, verificando-se se as conclusões obtidas independiam do Desempenho.

O coeficiente de correlação de Pearson foi utilizado como medida da correlação entre as notas nas disciplinas, duas a duas, e entre as notas nas disciplinas e os testes do PA. A técnica de Componentes Principais (Johnson & Wichern, 1992) foi aplicada com o objetivo de construir um índice de desempenho com base nas notas. Foi ajustado um modelo de

regressão linear múltipla (Kutner, 2005) tendo a média das notas como variável resposta, e os testes do PA como variáveis explicativas. No ajuste do modelo foi adotado o método de seleção de variáveis *forward stepwise*.

Em cada teste de hipótese foi fixado o nível de significância a 95%.

Resultados

Na Tabela 1 são apresentados os valores observados de estatísticas descritivas para as notas de cada matéria nos 4 grupos. Os valores de estatísticas descritivas para a média das notas nas disciplinas são apresentados na Tabela 2.

Observa-se nessas duas Tabelas (1 e 2) que, em uma mesma categoria de Desempenho Académico, os valores das estatísticas nos grupo sem e com Perturbação da Comunicação são semelhantes.

Os valores individuais e médios das notas nas disciplinas e da média das notas estão representados na Figura 1. Esta Figura também sugere um comportamento semelhante das notas nos grupos com e sem Perturbação da Comunicação, dentro de uma mesma categoria de Desempenho Académico.

Tabela 1 - Estatísticas descritivas para todas as notas das disciplinas por grupo.

	Grupo	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
LP	AC	18	4,3	0,5	4,0	4,0	5,0
	Ac	2	4,0	0,0	4,0	4,0	4,0
	aC	13	2,7	0,9	1,0	3,0	4,0
	ac	18	2,5	0,6	1,0	3,0	3,0
	Total	51	3,3	1,1	1,0	3,0	5,0
ING	AC	18	4,8	0,4	4,0	5,0	5,0
	Ac	2	4,0	0,0	4,0	4,0	4,0
	aC	13	2,7	0,8	2,0	3,0	4,0
	ac	18	2,4	0,8	1,0	2,0	4,0
	Total	51	3,4	1,3	1,0	3,0	5,0
HGP	AC	18	4,6	0,5	4,0	5,0	5,0
	Ac	2	4,0	0,0	4,0	4,0	4,0
	aC	13	2,6	0,7	2,0	3,0	4,0
	ac	18	2,8	0,8	2,0	3,0	4,0
	Total	51	3,4	1,1	2,0	3,0	5,0
MAT	AC	18	4,6	0,6	3,0	5,0	5,0
	Ac	2	4,0	0,0	4,0	4,0,	4,0
	aC	13	2,7	0,6	2,0	3,0	4,0
	ac	18	2,5	0,9	1,0	2,0	4,0
	Total	51	3,3	1,2	1,0	3,0	5,0
CN	AC	18	4,6	0,5	4,0	5,0	5,0
	Ac	2	4,5	0,7	4,0	4,5	5,0
	aC	13	3,0	0,8	2,0	3,0	4,0
	ac	18	2,7	1,0	1,0	2,5	5,0
	Total	51	3,5	1,2	1,0	4,0	5,0
EVT	AC	18	4,6	0,5	4,0	5,0	5,0
	Ac	2	4,5	0,7	4,0	4,5	5,0
	aC	13	3,2	0,6	2,0	3,0	4,0
	ac	18	2,8	0,7	2,0	3,0	4,0
	Total	51	3,6	1,0	2,0	4,0	5,0
EM	AC	18	4,5	0,6	3,0	5,0	5,0
	Ac	2	5,0	0,0	5,0	5,0	5,0
	aC	13	3,1	0,9	2,0	3,0	5,0
	ac	18	2,9	0,7	2,0	3,0	4,0
	Total	51	3,6	1,0	2,0	3,0	5,0

Legenda: LG (Língua Portuguesa); ING (Inglês); HGP (História e Geografia de Portugal); MAT (Matemática); CN (Ciências Naturais); EVT (Educação Visual e Tecnológica); EM (Educação Musical).

Tabela 2 - Estatísticas descritivas para a média das notas das disciplinas por grupo.

Grupo	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
AC	18	4,6	0,4	4,0	4,6	5,0
Ac	2	4,3	0,2	4,1	4,3	4,4
aC	13	2,8	0,5	2,1	2,9	3,9
ac	18	2,7	0,6	1,9	2,6	3,9
Total	51	3,4	1,0	1,9	3,3	5,0

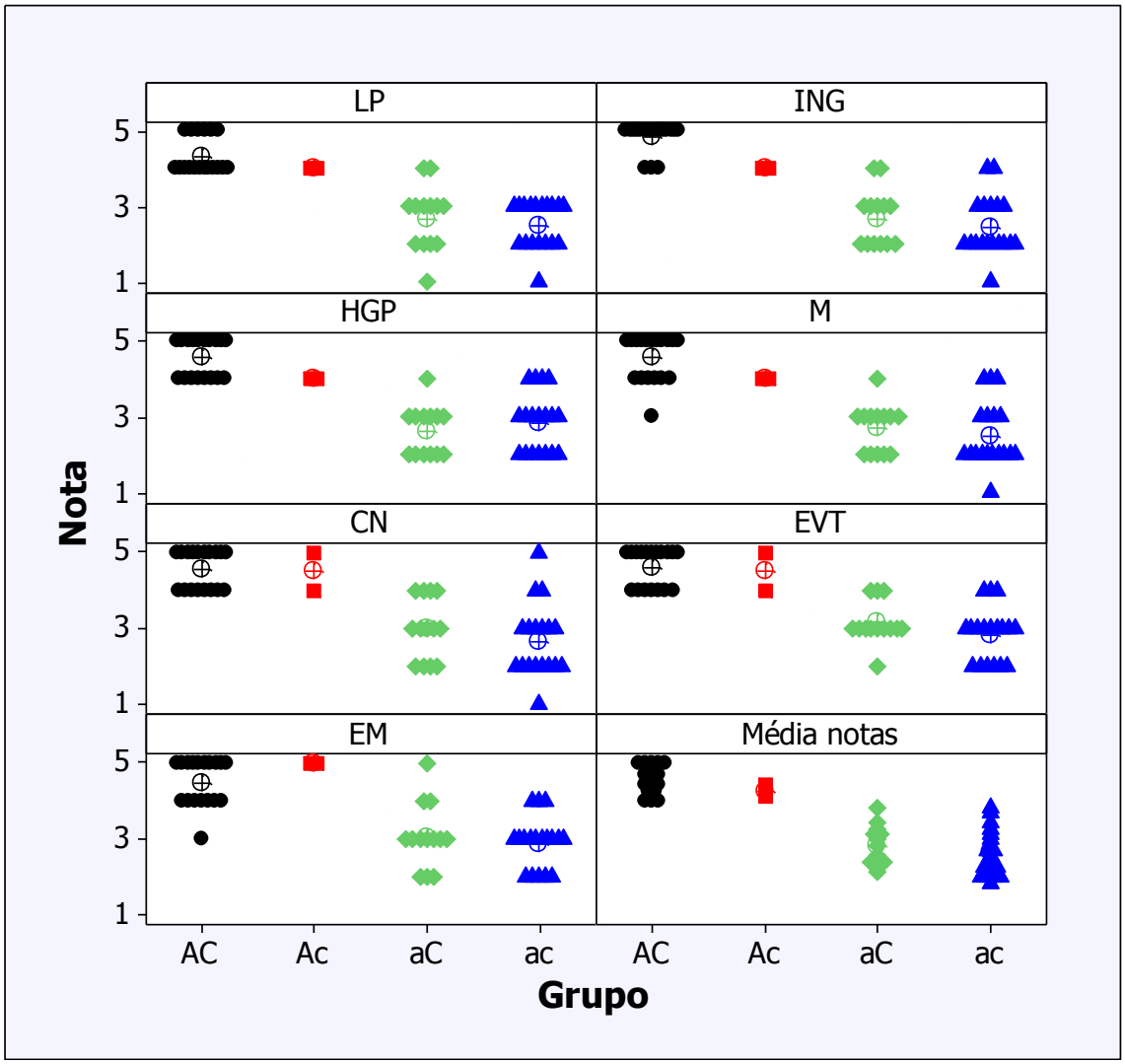


Figura 1 - Gráfico de valores individuais e médios das notas nas disciplinas por grupo
Legenda: LG (Língua Portuguesa); ING (Inglês); HGP (História e Geografia de Portugal); MAT (Matemática); CN (Ciências Naturais); EVT (Educação Visual e Tecnológica); EM (Educação Musical).

Os valores de *p* obtidos na comparação das médias das notas em cada matéria nas duas categorias de Perturbação são apresentados na Tabela 3. Nesta Tabela encontram-se também os valores de *p* relativos aos testes de não existência de efeito de interação entre Desempenho Académico e Perturbação da Comunicação.

Observa-se pelas análises que não há diferenças significativas ($p<0,05$) entre as médias das notas nas duas categorias de Perturbação da Comunicação, independentemente do Desempenho Académico, em todas as disciplinas, exceto em Inglês. Nesta disciplina, os

indivíduos sem perturbação da comunicação tiram, em média, maior nota do que os com perturbação da comunicação.

Tabela 3 – Os valores de *p* obtidos na comparação das médias das notas em cada disciplina nas duas categorias (Perturbação da Comunicação e Desempenho Académico), e no teste de não existência de interação entre as mesmas categorias.

Disciplina	Perturbação da Comunicação	Perturbação da Comunicação x Desempenho Académico
LP	0,327	0,792
ING	**0,050***	0,281
HGP	0,536	0,160
M	0,211	0,541
CN	0,553	0,672
EVT	0,391	0,676
EM	0,595	0,244

* Diferença significativa (p<0,05)
Legenda: LG (Língua Portuguesa); ING (Inglês); HGP (História e Geografia de Portugal); MAT (Matemática); CN (Ciências Naturais); EVT(Educação Visual e Tecnológica); EM (Educação Musical).

Na Tabela 4 encontram-se os valores observados dos coeficientes de correlação de Pearson das notas das disciplinas, duas a duas. No teste de significância de cada coeficiente foi obtido p<0,001. Os valores dos coeficientes são altos, mostrando que há forte correlação entre as notas das disciplinas. Assim, um aluno que vai bem em uma disciplina, tende a ir bem nas demais.

Tabela 4 - Valores observados do coeficiente de correlação de Pearson nas notas das disciplinas (*)

	LP	ING	HGP	M	CN	EVT
ING	0,83					
HGP	0,85	0,83				
M	0,88	0,83	0,84			
CN	0,88	0,83	0,84	0,86		
EVT	0,78	0,76	0,82	0,79	0,74	
EM	0,77	0,81	0,76	0,73	0,74	0,74

(*) no teste de significância de cada coeficiente foi obtido p<0,001.
Legenda: LG (Língua Portuguesa); ING (Inglês); HGP (História e Geografia de Portugal); MAT (Matemática); CN (Ciências Naturais); EVT(Educação Visual e Tecnológica); EM (Educação Musical).

A forte estrutura de correlação entre as notas das áreas disciplinares permite que, para avaliar o desempenho de um aluno, não seja necessário considerar as suas notas nas disciplinas individualmente.

A informação fornecida pelas notas em cada disciplina pode ser resumida em um índice. Um possível índice seria a média das notas das disciplinas. Outra possibilidade seria a construção de um índice por meio da técnica estatística denominada Análise de Componentes Principais. Por este fato a média aritmética das notas nas disciplinas foi considerada como medida do desempenho acadêmico.

Para verificar a correlação entre desempenho académico por disciplina na escola e o desempenho nos testes auditivos foi extraído o coeficiente de correlação de Pearson como apresentado na Tabela 5.

Tabela 4 - Coeficientes de correlação de Pearson entre os testes do PA e as notas das disciplinas.

		LS	MSV	MSNV	FR	DD	TDDH	PD	GIN (Limiar)
LP	r	0,27	0,60	0,39	0,29	0,44	0,47	0,61	-0,42
	p	0,052	**<0,001***	**0,005***	**0,038***	**0,001***	**0,001***	**<0,001***	**0,002***
ING	r	0,35	0,65	0,40	0,27	0,42	0,43	0,61	-0,47
	p	**0,012***	**<0,001***	**0,004***	0,059	**0,002***	**0,002***	**<0,001***	**0,001***
HGP	r	0,11	0,51	0,32	0,21	0,30	0,39	0,56	-0,35
	p	0,449	**<0,001***	**0,022***	0,133	**0,035***	**0,005***	**<0,001***	**0,012***
M	r	0,27	0,54	0,37	0,28	0,47	0,51	0,66	-0,38
	p	0,055	**<0,001***	**0,008***	**0,049***	**0,001***	**<0,001***	**<0,001***	**0,007***
CN	r	0,33	0,64	0,45	0,32	0,51	0,54	0,63	-0,42
	p	**0,019***	**<0,001***	**0,001***	**0,023***	**<0,001***	**<0,001***	**<0,001***	**0,002***
EVT	r	0,04	0,50	0,28	0,32	0,35	0,29	0,53	-0,36
	p	0,774	**<0,001***	**0,047***	**0,021***	**0,011***	**0,037***	**<0,001***	**0,009***
EM	r	0,12	0,62	0,37	0,29	0,34	0,41	0,54	-0,34
	p	0,386	**<0,001***	**0,008***	**0,038***	**0,014***	**0,003***	**<0,001***	**0,016***
Média	r	0,24	0,64	0,41	0,31	0,45	0,48	0,65	-0,43
	p	0,088	**<0,001***	**0,003***	**0,027***	**0,001***	**<0,001***	**<0,001***	**0,002***

* Diferença significativa (p<0,05)

Legenda: LG (Língua Portuguesa); ING (I nglês); HGP (História e Geografia de Portugal); MAT (Matemática); CN (Ciências Naturais); EVT (Educação Visual e Tecnológica); EM (Educação Musical).

Discussão

Tendo em vista que a nossa população foi composta integralmente por crianças incluídas no sistema académico procuramos observar com o nosso estudo se haveria alguma relação entre as respostas obtidas na avaliação do processamento auditivo e cada disciplina estudada, e se esta relação fosse dependente, poderíamos avançar para uma análise do perfil académico com base nos resultados obtidos nos testes auditivos e também propor uma forma adicional de remediação.

Para que a investigação acima fosse realizada em primeiro lugar foi necessário verificar se os grupos estudados apresentavam variações das notas dependendo das variáveis perturbação da comunicação e/ou desempenho académico. As estatísticas descritivas (ver Tabelas 1 e 2, Figura 1) mostraram que as notas académicas não modificavam de acordo com a variável perturbação da comunicação mas sim dentro do perfil desempenho académico, não existindo interação entre as duas categorias (ver Tabela 3), exceto para a disciplina de inglês que sofreu influência de acordo com o perfil perturbação da comunicação. A variação destas notas implicam em piores notas na disciplina de inglês para crianças com perturbação da comunicação e melhores notas nesta disciplina na ausência de uma perturbação da comunicação. Tal facto pode estar relacionado a dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua para crianças com dificuldades na comunicação oral e/ou escrita na sua língua materna (Geva, 2011).

Por outro lado na comparação das disciplinas entre si (ver Tabela 4) verifica-se que há uma forte estrutura de correlação entre as notas, logo se uma criança apresenta notas boas em uma disciplina, no geral, terá notas boas também nas demais disciplinas, e vice-versa. Logo, na sequência destes resultados presumimos que: *(i)* a perturbação da comunicação não seria a variável causadora de um fraco rendimento académico avaliado por notas escolares; *(ii)* o perfil de cada grupo estudado era homogéneo em termos de valores médios obtidos nas

disciplinas académicas com ausência de alterações significativas dentro de uma mesma variável estudada; *(iii)* a medida do desempenho académico poderia ser considerada pela média aritmética das notas das disciplinas.

Foi realizado um estudo comparativo entre as notas académicas e os acertos em cada teste do processamento auditivo selecionado. Esses achados foram mostrados por meio de diagramas de dispersão por disciplina e coeficientes de correlação entre as notas e cada teste do processamento auditivo (Tabela 5). Os únicos testes auditivos que apresentaram correlação estatisticamente significativa com cada uma das disciplinas foram os testes Memória Sequencial Verbal (MSV) e Padrão de Duração (PD). Ambos os testes mostram incompetência em ordenação temporal/processamento temporal, tanto com sons verbais, tais como sequenciar quatro sílabas em uma sequencia com três tentativas o que é considerado uma tarefa fácil, como com sons não-verbais, tais como discriminar e ordenar três tons puros breves e sucessivos de mesma frequência sonora mas com tempo de duração do estímulo variando entre curto (250 ms) e longo (500 ms), o que consideramos uma tarefa difícil.

Para melhor compreendermos os nossos achados recorremos a literatura especializada, porém não encontramos trabalhos semelhantes ao nosso para que pudéssemos confrontar tais resultados de forma equivalente, considerando as nossas variáveis e a idade da população estudada. Em geral os estudos não seguem os mesmos parâmetros de análise do perfil académico (obtenção de notas académicas) ou podem simplesmente não estudar a mesma faixa etária ou ter selecionado o mesmo teste na mesma população portuguesa. Ainda assim, inferimos que os resultados destes dois testes (MSV e PD) estejam correlacionados ao baixo desempenho académico pelo facto das dificuldades com a leitura e escrita estarem relacionadas a aquisição deficitária de aspetos temporais e de dificuldades na memória auditiva (Engelmann & Ferreira, 2009; Nagarajan et al., 1999; Tallal, 1980; Tallal et al., 1985) e, talvez por isso, a relação destes dois testes com o fraco desempenho académico.

Para que o processo de aprendizagem ocorra plenamente muitos fatores podem servir de apoio para o mesmo, os estudos relatam, por exemplo, que na aquisição da leitura e escrita o papel da consciência fonológica seria fundamental, ou seja a capacidade de manipular os sons da língua, tal como fazemos ao perceber uma rima, uma aliteração ou manipulamos as sílabas de uma palavra (Nunes, 2001). A cada ano os estudos nesta área aumentam pois é difícil saber exatamente o que pode gerar sucesso académico. Recentemente Pinheiro & Capellini (2010) publicaram um estudo no qual avaliaram a aquisição de competências fonológicas e auditivas antes e após treino auditivo de crianças com e sem dificuldade de aprendizagem. Com este estudo dois resultados muito interessantes foram relatados: o primeiro referente a evidência observada de que as crianças com dificuldades de aprendizagem teriam um pior desempenho nas tarefas de consciência fonológica e também auditiva; o segundo dado refere-se a melhora de ambos os grupos (com e sem dificuldade de aprendizagem) após o treino de competências auditivas. No nosso estudo crianças com dificuldades académicas também apresentaram pior desempenho nos testes auditivos, assim como relatado por Pinheiro & Capellini (2010), e o que podemos inferir pela análise dos resultados é que se o rendimento académico pode ser afetado por um défice nas competências auditivas, logo inferimos que o aperfeiçoamento de competências auditivas poderá contribuir positivamente na diminuição do insucesso escolar.

A preocupação com as dificuldades escolares não se restringe ao único aspeto da aquisição de conhecimentos ou dos resultados médios alcançados em avaliações escolares, é muito mais abrangente pois crianças com dificuldades de aprendizagem podem se tornar, por exemplo, adultos mais inseguros. Um estudo realizado em Portugal com 848 adolescentes de diferentes escolas mostrou que as crianças com dificuldades de aprendizagem relatam mais dificuldade de relacionamento social pois são menos aceitas pelos seus pares, têm mais dificuldades de comportamento e são menos assertivas (Feitosa et al., 2009), desta forma

tentar encontrar meios para facilitar a aprendizagem significa oferecer um contributo ao desenvolvimento e formação do indivíduo como ser integrante de uma sociedade que facilmente exclui os que nela não se integram. O nosso estudo pode portanto contribuir numa reflexão adicional diante de crianças com fraco desempenho académico e deve gerar outros estudos nesta população, especialmente na implementação de medidas de intervenção e orientação no ambiente educacional.

Conclusão

O desempenho de crianças portuguesas entre os 10 anos e os 13 anos e 11 meses mostrou que dois dos testes aplicados (teste MSV e teste PD) discriminam significativamente o perfil académico, e que crianças com fraco desempenho académico e com perturbação da comunicação apresentam mais dificuldade em testes que envolvem a atenção seletiva, tais como o teste Fala com Ruído e Dicótico de Dígitos. A tarefa de resolução temporal foi a que melhor se associou a crianças sem dificuldade académica e de comunicação.

Os resultados mostram a existência de correlação entre o desempenho académico e a dificuldade de analisar os sons recebidos, o que evidência a relevância da avaliação das vias auditivas em crianças com baixo desempenho académico, e a relação entre perturbação da comunicação e a perturbação do processamento auditivo. Crianças com dificuldades académicas revelam dificuldades na ordenação temporal e portanto o uso de testes de processamento temporal são fundamentais em crianças com dificuldades académicas.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), pelo apoio concedido para realização dessa pesquisa, sob processo número SFRH/BD/43512/2008.

Referências

Bell, J. C., & Bellis, T. J. (2002). *When the Brain Can't Hear: Unraveling the Mystery of Auditory Processing Disorder*. New York, NY: Simon and Schuster.

Bellis, T. J. (2003). *Assessment and management of central auditory processing disorders in the educational setting: from science to practice*. Canadá: Cengage Learning.

Chermak, G., & Musiek, F. (1997). *Central auditory processing disorders: new perspectives*. San Diego, CA: Singular Pub. Group.

Engelmann, L., & Ferreira, M. I. (2009). Auditory processing evaluation in children with learning difficulties, *14*(1), 69-74.

Feitosa, F. B., Matos, M. G. de, Prette, Z. A. P. D., & Prette, A. D. (2009). Desempenho académico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo*, *14*(2), 259-266.

Geva, E. (2011). Aprender a ler em um segundo idioma: pesquisa, implicações e recomendações para serviços. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* (Centre of Excellence for Early Childhood Development., pp 1-12). Montrel. Quebec. Obtido de http://www.enciclopedia-crianca.com/Pages/PDF/GevaPRTxp1.pdf

Johnson, R. A., & Wichern, D. W. (1992). *Applied multivariate statistical analysis*. Universidade da Califórnia: Prentice Hall.

Keith, R. W. (2000). Diagnosing Central Auditory Processing Disorders in Children. *Audiology: Diagnosis* (pp 337 - 355). New York, NY.: Thieme. Obtido de http://books.google.com/books?id=PUffdO-wMy0C&printsec=frontcover&dq=audiology+diagnosis+%2B+2000&hl=pt-PT&ei=iE9vTq67JYawhAf4peHVCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false

Kutner, M. H. (2005). *Applied linear statistical models*. McGraw-Hill Irwin.

Nagarajan, S., Mahncke, H., Salz, T., Tallal, P., Roberts, T., & Merzenich, M. M. (1999). Cortical auditory signal processing in poor readers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *96*(11), 6483.

Nunes, M. V. R. da S. (2001). A aprendizagem da leitura e o «loop» fonológico. *RFML*, *6*(1), 21-28.

Pinheiro, F., & Capellini, S. (2010). Treinamento auditivo em escolares com distúrbio de aprendizagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, *22*(1), 49-54.

Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children. *Brain and Language*, *9*(2), 182-198. doi:10.1016/0093-934X(80)90139-X

Tallal, Paula, Stark, R. E., & Mellits, D. (1985). The relationship between auditory temporal analysis and receptive language development: Evidence from studies of developmental language disorder. *Neuropsychologia*, *23*(4), 527-534. doi:10.1016/0028-3932(85)90006-5

Working Group on Auditory Processing Disorders - ASHA. (2005). *(Central) Auditory Processing Disorders* (No. TR2005-00043). Rockville, MD: American Speech-Language-Hearing Association. Obtido de http://www.asha.org/docs/html/tr2005-00043.html

Yalçınkaya, F., & Keith, R. (2008). Understanding auditory processing disorders. *The Turkish Journal of Pediatrics*, *50*(2), 101–105.

CRENÇAS E ATITUDES DOS ATLETAS UNIVERSITÁRIOS FACE À VIOLÊNCIA SEXUAL NO NAMORO

Judite Peixoto, Escola de Psicologia, Universidade do Minho, juditepeixoto@gmail.com
Carla Machado, Escola de Psicologia, Universidade do Minho, mmatos@psi.uminho.pt
Marlene Matos, Escola de Psicologia, Universidade do Minho, mmatos@psi.uminho.pt

Resumo: Nos últimos anos tem aumentado o interesse da investigação empírica pelo papel dos atletas universitários na perpetração de atos de violência sexual contra as mulheres. Estudos internacionais apontam consistentemente para a sobre representação dos atletas universitários como perpetradores frequentes de agressões sexuais nas relações de namoro. Assim, a participação atlética parece desempenhar um papel significativo na adesão a mitos socioculturais e a atitudes estereotipadas de género, assumindo-se como um importante preditor para a prática de atos sexualmente abusivos. Com este estudo exploratório procurámos analisar as diferenças entre dois grupos de estudantes universitários do sexo masculino, atletas e não atletas, quanto ao grau e tipo de crenças de tolerância/aceitação face à violência sexual no contexto das suas relações amorosas não conjugais (namoro). Para tal, utilizámos a Escala de Crenças sobre a Violação, que foi administrada a uma amostra total de 100 participantes do sexo masculino (50 atletas - praticantes de modalidades desportivas de contacto -, e 50 não atletas). Os resultados obtidos indicam que os atletas universitários não apresentam níveis globais superiores de legitimação da violência sexual na intimidade, embora evidenciem, tal como os não atletas, um nível médio superior de legitimação da violência sexual em torno do fator *consentimento feminino*. Este dado corrobora a asserção de que há uma dificuldade significativa em se perceber os contactos sexuais ocorridos na intimidade como podendo ser não consentidos e em se culpabilizar as mulheres pela sua ocorrência, aumentando assim a probabilidade de perpetração de atos sexuais abusivos. É, assim, importante desenvolver-se, futuramente, programas educativos de prevenção da violência sexual no namoro focados nas dimensões cognitivo-atitudinais, dirigidos à população universitária atlética.
Palavras-chave: violência sexual, namoro, atletas universitários, mitos socioculturais, crenças, atitudes

Introdução

A violência sexual no namoro - enquanto conduta sexual não consentida que pode compreender contactos indesejados, coerção para a prática sexual, tentativa de violação e violação (Schwartz & DeKeseredy, 1997) - é uma problemática com indicadores de incidência e prevalência cada vez mais preocupantes (e.g., Banyard, Plante, & Moynihan, 2004; Caridade & Machado, 2008), assumindo-se como mais uma forma de violência em que as mulheres são o alvo preferencial (Paiva & Figueiredo, 2004). Segundo Mitchel (1994, citado por Machado, Matos, & Moreira, 2003), 22% das mulheres questionadas acerca de experiências de vitimação sexual relataram ter sido forçadas à prática de atos sexuais indesejados pelos seus namorados. O estudo de Koss, Gidycz e Wisniewski (1987, citado por

Schwartz & DeKeseredy, 1997) foi pioneiro e significativo nos resultados que obteve, principalmente: 95% das violações envolvem um único agressor; 84% das vítimas conhecem o perpetrador; 57% dos violadores são os próprios namorados.

Nas últimas décadas, um corpo extenso de investigação empírica (e.g., Brownmiller, 1975; Burt, 1980; Truman, Tokar, & Fisher, 1996) tem vindo a preconizar a influência de fatores disposicionais e socioculturais, como os mitos sobre a violência sexual e as atitudes sexistas, na assimetria de géneros associada à perpetração de comportamentos sexualmente violentos. De acordo com a perspetiva feminista (e.g., Brownmiller, 1975), os papéis estereotipados de género e as normas sociais patriarcais que orientam o comportamento de homens e mulheres no contexto relacional e interpessoal (e.g., "os homens são dominadores e agressivos" e as "mulheres são passivas, dependentes e submissas") potenciam a criação de mitos socioculturais (e.g., "A forma como uma mulher se veste ou age indica que ela deseja o contacto sexual*"*) e outras atitudes sexistas que favorecem a prática de atos de violência sexual contra as mulheres (Truman, Tokar, & Fisher, 1996). Neste sentido, Lonsway e Fitzgerald (1994) definiram os mitos associados à violência sexual como *"as atitudes ou crenças que, genericamente, são falsas, muito embora sejam toleradas de forma persistente, por uma grande percentagem da população e que servem para negar ou justificar a agressão sexual do homem sobre a mulher"* (p. 134), assumindo-os como fortes preditores para a agressão sexual das mulheres. Um pressuposto básico relativamente à violência sexual sobre as mulheres parece ser pois o de que quanto maior for o grau de adesão às noções socioculturais de masculinidade, maior será a tendência para a vitimação sexual das mulheres (Lonsway & Fitzgerald, 1994), especialmente no contexto das relações íntimas. Assim, estas crenças e atitudes sexistas, decorrentes do processo de socialização dos papéis de género tradicionais (Berkowitz, 1992), assumem-se como fatores responsáveis pela sexualidade

coerciva dos homens e pela grande tolerância social face à violência no contexto das relações íntimas.

Estudos realizados sobre esta problemática em contexto universitário têm alertado para a existência de subculturas sexistas ou grupos de risco específicos para a perpetração de atos de violência sexual sobre as mulheres entre a população universitária, como as associações estudantis e os atletas universitários (McMahon, 2007), pela "cultura da hipermasculinidade" que veiculam e pelos modelos legitimadores de comportamentos sexualmente coercivos que fornecem (Rozee & Koss, 2001). Neste sentido, várias investigações internacionais (e.g., Dyson & Flood, 2008; Smith & Stewart, 2003) têm documentado que os atletas universitários têm maior probabilidade de cometer atos de violência sexual contra as mulheres. Há, também, dados empíricos que documentam a maior aceitação de mitos sobre a violação por parte dos atletas universitários, em comparação com outros grupos de estudantes. No estudo de Boeringer (1999), por exemplo, os homens atletas concordavam com 56% dos mitos sobre a violação, em comparação com 8% dos mitos aceites pelos não atletas. Neste sentido, a literatura sustenta que a cultura atlética parece desempenhar um papel significativo na adesão a perigosos mitos socioculturais, legitimadores da violência sexual contra as mulheres, e no cometimento, mais frequente, de atos de violência sexual na intimidade (McMahon, 2004). O crescente reconhecimento social e científico deste problema a nível internacional, a par da escassez dos estudos conduzidos no nosso país, assumiu um papel determinante na eleição do tema "crenças e atitudes dos atletas universitários face à violência sexual no namoro" como objeto de estudo, no sentido de se perceber se este grupo apresenta níveis superiores de legitimação da violência sexual.

Os atletas universitários como perpetradores: o poder dos fatores socioculturais na violência sexual contra as mulheres

Nos últimos anos tem aumentado o interesse da literatura científica pelo papel dos atletas universitários na violência sexual contra as mulheres, apesar dos estudos neste domínio serem ainda escassos. Não obstante, tem-se assistido a um grande debate, na literatura internacional, sobre se os atletas têm, de facto, maior probabilidade de cometerem atos de violência sexual ou se estamos simplesmente perante uma publicidade especulativa em torno do seu estatuto e da sua visibilidade social (McMahon, 2007).

A investigação sobre a violência sexual na população universitária norte-americana caracteriza a maioria dos ataques sexuais como sendo do tipo *date or acquaintance rape*, ou seja, perpetrados por uma pessoa que as vítimas conhecem ou com quem mantêm uma relação amorosa (Rapaport & Burhhardt, 1984, citados por Day, 1994). Este tipo de ataques sexuais envolve, frequentemente, álcool ou outras drogas ilícitas e ocorre na intimidade (Warshaw, 1988, citado por Day, 1994). A este nível, a evidência empírica sustenta que os atletas universitários se constituem como um grupo de alto-risco para a perpetração de violência sexual na intimidade, quando comparados com outros estudantes universitários (Day, 1994). O estudo de Crosset, Ptacek, McDonald e Benedict (1996) indica que, apesar dos atletas-estudantes da I Divisão constituírem apenas 3.3% do corpo estudantil, eles representavam 19% dos perpetradores de ataques sexuais. Por sua vez, Fritner e Rubinson (1993) obtiveram resultados ainda mais surpreendentes: apesar dos atletas constituírem menos de 2% do total dos estudantes universitários, eles representavam cerca de 22.6% dos perpetradores de relações vaginais, orais ou anais forçadas. De facto, há um corpo de estudos empíricos (e.g., Ehrhart & Sandler, 1992; O'Sullivan, 1991, citados por Crosset, Benedict, & McDonald, 1995) que, embora parco, concluiu que a pertença a grupos onde a segregação sexual existe (e.g., equipas atléticas, forças armadas, associações de estudantes) promove a aceitação de mitos

socioculturais e atitudes sexistas, favorecendo a prática de atos sexualmente violentos. Adicionalmente, a afiliação a desportos agressivos e competitivos, onde é permitido o contacto físico direto com os adversários - designados na literatura internacional como *contact sports* (e.g., futebol e basquetebol), por oposição aos *non-contact sports*, desportos em que não há o contacto físico direto com os adversários (e.g., voleibol e natação) -, parece correlacionar-se positivamente com taxas mais elevadas de legitimação e perpetração de ataques sexuais nas relações íntimas (Forbes, Adam-Curtis, Pakalka, & White, 2006). Neste sentido, Brown e Davis (1978, citados por Smith & Stewart, 2003) obtiveram, no seu estudo, indicadores de maior legitimação da violência sexual entre os atletas dos *contact sports* do que nos não atletas. Assim, parece haver uma evidente associação entre altos níveis de agressividade e a maior legitimação da violência sexual nos atletas de desportos de contacto do que nos atletas de desportos onde não há contacto ou nos não atletas. Há autores que designam os desportos de contacto como "bastiões de sexismo misógino" (Nelson 1994, p. 443, citado por Forbes et al., 2006), uma vez que predispõem os atletas para a adoção de atitudes genderizadas e, por conseguinte, para a prática de atos sexuais coercivos contra as mulheres. Os estudos com este grupo de estudantes universitários (Day, 1994) são unânimes em considerar que os homens atletas são socializados num ambiente de "masculinidade hegemónica" (Connell, 2005) que veicula, entre outros valores, controlo, força física, proeza sexual, submissão da mulher, competitividade, invulnerabilidade, homofobia e abertura à bebida, o que pode ter implicações ao nível dos seus relacionamentos amorosos. Além disso, o facto de os atletas pertencerem a um grupo leva a que se desenvolvam no seu seio atividades, códigos de linguagem, práticas e rituais que favorecem a legitimação da violência sexual contra as mulheres (McMahon, 2007). Nos treinos, cria-se um espírito de união, onde a submissão à norma grupal é prontamente aceite, mesmo quando esta se apresenta como ilegal, perigosa e imoral. Os valores grupais desenvolvidos no seio da equipa e o suporte dos pares

encorajam os atletas a assumir uma atitude de domínio, poder e controlo sobre as mulheres, tratando-as como meros objetos de conquista (Messner, 1992, citado por Schwartz & DeKeseredy, 1997). Neste sentido, Russell (1983, citado por Schwatz & DeKeseredy, 1997) defende que o trabalho para tornar os atletas competitivos, agressivos e dominantes dentro de campo pode levar a um aumento destes comportamentos fora do mesmo, no contexto das suas relações amorosas.

Estudo empírico

Objetivos

Este estudo empírico, de caráter exploratório, teve como objetivo primordial dar a conhecer a forma como os estudantes universitários do sexo masculino, praticantes de modalidades desportivas de contacto (designados neste estudo por *atletas universitários*), percebem a violência sexual contra as mulheres ocorrida no contexto de uma relação amorosa não conjugal (namoro), comparando-os com um grupo de estudantes universitários do sexo masculino, não praticantes de qualquer modalidade desportiva de competição (sendo designados por *não atletas)*. Especificamente, pretendemos:

a) caracterizar e mapear as crenças e atitudes dos *atletas universitários* e dos *não atletas* em relação à violência sexual no namoro, através da identificação do grau de tolerância/legitimação da violência sexual, em termos globais e da tipologia de crenças;

b) identificar e analisar as possíveis diferenças entre *atletas* e *não atletas* universitários, em termos de crenças e atitudes em relação à violência sexual no namoro.

Método

Participantes

O presente estudo foi realizado com uma amostra de conveniência de 100 estudantes universitários do sexo masculino. Estes participantes integraram dois grupos, equiparados em

termos de características sociodemográficas (sexo e idade) e formativas (tipo de curso e ano de formação). O grupo de atletas universitários foi constituído por 50 sujeitos, praticantes de 4 modalidades desportivas de competição, na vertente *contact-sports*, designadamente: 14 praticantes de futsal, 11 de basquetebol, 13 de andebol, 6 de pólo aquático e 6 de judo. As suas idades variaram entre os 18 e os 38 anos, sendo a média 22.92 e o desvio-padrão 3.61. A média de ano de formação foi 1,18 (*DP*=0.39) e a maioria dos atletas (n=41, 82%) frequentava cursos do domínio das Ciências Exatas, sendo que apenas 9 atletas (18%) frequentam cursos do domínio das Ciências Humanas e Sociais. O grupo dos *não atletas* foi composto por 50 sujeitos, com idades compreendidas entre os 19 e os 28 anos, sendo a média 22.26 e o desvio-padrão 2.73. A média de ano de formação foi 2,88 (*DP*=1.42) e a maioria dos não atletas (n=41, 82%) frequentava cursos do domínio das Ciências Exatas, sendo que apenas 9 atletas (18%) frequentavam cursos do domínio das Ciências Humanas e Sociais.

Material/Instrumento

Para a recolha de dados utilizámos a Escala de Crenças sobre a Violação (ECV), um questionário de autorrelato, cuja versão para investigação foi elaborada por Machado, Gonçalves e Matos (2000). A ECV é constituída por 29 itens, relativos a mitos e crenças culturais sobre a violência sexual contra as mulheres, face aos quais os participantes se deveriam posicionar em termos de grau de concordância/discordância numa escala do tipo Likert de 5 pontos (em que 1 corresponde a "discordo totalmente"; 2 a "discordo"; 3 a "não concordo nem discordo"; 4 a "concordo"; e 5 a "concordo totalmente"). A nota total do questionário mede o grau de legitimação/tolerância face à violência sexual sobre as mulheres. Os 29 itens da escala correlacionam-se fortemente com o seu total (as correlações variam entre um mínimo de .41 e um máximo de .76). A consistência interna da ECV, obtida através do coeficiente *alpha* de Cronbach, é de .93. Através da análise fatorial prévia da ECV foram identificados 3 fatores (F) que explicam 53.5% da sua variância: F1 (15 itens) - " legitimação

da violação pelo consentimento feminino", F2 (16 itens) - " legitimação da violação pelo comportamento sexual prévio da mulher" e F3 (7 itens) - "legitimação da violação pela normalidade do ofensor".

Procedimentos

A recolha de dados compreendeu duas fases distintas. Numa primeira fase, foi solicitada a autorização para realização do estudo ao Departamento de Desporto e Cultura de uma Universidade do Norte do País e aos técnicos responsáveis por cada uma das modalidades desportivas de contacto que integraram a investigação. De seguida, procedeu-se à entrega e recolha do questionário junto do grupo dos "atletas universitários", durante os treinos semanais das respetivas equipas. Numa segunda fase, após identificadas as variáveis sociodemográficas (idade) e formativas (ano e curso de formação) presentes no grupo dos atletas universitários, pedimos autorização aos diretores dos cursos dos estudantes universitários sem qualquer afiliação atlética (não atletas) para procedermos à administração do questionário, durante o tempo letivo, em contexto de sala de aula. A participação foi, em todos os casos, voluntária e a confidencialidade e anonimato foram assegurados. Os participantes dos dois grupos foram, previamente, informados acerca do objetivo do estudo a realizar e explicitou-se a importância da sua contribuição para o mesmo.

Análise dos dados

Os dados recolhidos foram analisados tendo por base o programa estatístico IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 20.0 para Windows, com o qual se efetuaram análises descritivas e inferenciais. Dentro da análise descritiva dos resultados, os valores mínimos e máximos, indicativos do grau de legitimação da violência sexual em termos do total da escala e dos respetivos fatores, foram calculados com base nos níveis de concordância 1 e 5. A escolha do tipo de teste(s) estatístico(s) inferencial(ais) a utilizar decorreu da *Análise Exploratória dos Dados*. Assim, verificou-se que os pressupostos

subjacentes à utilização de testes paramétricos não estavam cumpridos, pelo que recorremos ao teste não paramétrico *Mann-Whitney* para amostras independentes, de modo a aferir a existência de diferenças entre os dois grupos de estudantes universitários do sexo masculino, atletas universitários e não atletas, em termos do grau de legitimação/tolerância e da tipologia de crenças face à violência sexual no namoro.

Resultados

Crenças e atitudes face à violência sexual nas relações amorosas

Uma análise global das crenças dos participantes sobre a violência sexual no namoro revela que ambos os grupos, atletas universitários e não atletas, evidenciam níveis reduzidos de concordância com os mitos socioculturais. As respostas dadas à ECV pelo grupo dos atletas universitários apresentam um nível médio de 58.98 (*DP*=15.26), enquanto que as opções de resposta do grupo dos não atletas registam uma média de 61.2 (*DP*=22.18). Estes dados indicam uma tendência de resposta no sentido do "discordo" por parte dos dois grupos em relação à generalidade dos itens que compõem a escala. Em relação a cada um dos fatores que integram o instrumento: (F1) *Legitimação da violação pelo consentimento feminino* (atletas universitários - *M*=33.94, *DP*=9.53; não atletas - *M*=34.56, *DP*=13.24); (F2) *Legitimação da violação pelo comportamento prévio da mulher* (atletas universitários - *M*= 27.74, *DP*=8.59; não atletas – *M*= 31.54, *DP*=13.36) e (F3) *Legitimação da violação pela normalidade do ofensor* (atletas universitários – *M*= 14.10, *DP*=3.32, não atletas – *M*=14.44, *DP*=5.53), todos revelam uma tendência de resposta no sentido da não legitimação da violência sexual. Não obstante, é possível observar-se, em ambos os grupos, um nível médio superior de legitimação nos itens relativos à *violação pelo consentimento feminino* (F1).

Análise de diferenças de médias entre atletas universitários e não atletas em relação à legitimação da violência sexual no namoro

A análise de diferenças de médias entre os dois grupos, realizada através do *Teste de Mann-Whitney* para amostras independentes -, indica que há homogeneidade nos resultados obtidos, não se registando diferenças significativas entre atletas universitários e não atletas em relação ao nível global de legitimação da violência sexual, U = 1231, p=.896 (cf. Quadro 1). Quanto aos fatores da escala, verifica-se igualmente a ausência de diferenças grupais significativas no que concerne à *legitimação da violação pelo consentimento feminino* [(F1) U=1206.50, p=.764]; à *legitimação da violação pelo comportamento sexual prévio da mulher* [(F2) U=1088, p=.264]; e à *legitimação da violação pela normalidade do ofensor* [(F3) U=1249,50, p=.997] (cf. Quadro 1).

Quadro 1. Diferenças entre as médias dos grupos de atletas e não atletas em termos de nível global e fatores de legitimação face à violência sexual utilizando o teste não paramétrico *Mann-Whitney*

Escala de Crenças sobre a Violação	Atletas universitários (n=50)		Não Atletas (n=50)		
	Média	DP	Média	DP	*U*
ECV Total	58.98	15.26	61.20	22.18	1231
F1- Legitimação da violação pelo consentimento feminino	33.94	9.53	34.56	13.24	1206.50
F2- Legitimação da violação pelo comportamento sexual prévio da mulher	27.74	8.59	31.54	13.36	1088
F3- Legitimação da violação pela normalidade do ofensor	14.10	3.32	14.44	5.53	1249.50

Discussão

Na globalidade, os dois grupos de participantes neste estudo, evidenciaram, ao nível cognitivo/atitudinal, um grau reduzido de suporte face às crenças socioculturais comummente utilizadas para justificar ou desculpabilizar a violência sexual perpetrada pelo homem sobre a mulher, na intimidade. Não obstante, constatou-se que, tanto os atletas universitários, como os não atletas, apresentaram um nível superior de concordância com os mitos associados à violência sexual pelo *consentimento feminino*. Este dado corrobora a asserção de que parece

haver uma certa dificuldade dos homens em percecionarem as agressões perpetradas no âmbito das suas relações amorosas como abusivas e, mais especificamente, em reconhecerem as relações sexuais forçadas como uma forma de violação (Muehlenhard, 1988, citado por Kuffel & Katz, 2002). Há ainda outros estudos (e.g., Garcia, 1998; Kopper, 1996, citados por Söchting, Fairbrother, & Koch, 2004) que documentam que muitos homens tendem a percecionar as vítimas como provocadoras dos atos sexuais abusivos e, consequentemente, culpabilizam-nas por tais atos.

Ao nível das diferenças entre os dois grupos, verificou-se a ausência de diferenças significativas em termos do grau global de legitimação/tolerância face à violência sexual na intimidade e à tipologia de crenças sobre a violência sexual, não se confirmando a hipótese de níveis superiores de aceitação de crenças legitimadoras da violência sexual por parte dos atletas universitários. Assim, estes resultados podem, por um lado, corroborar a ideia da "sobre simplificação" da concetualização dos atletas universitários como legitimadores da violência sexual (e.g., Smith & Stewart, 2003), assim como, por outro, apelam para a necessidade de se atender à heterogeneidade desta população, considerando-se a possível influência moderadora de variáveis como o historial de vitimação na infância, o consumo de álcool, a ideologia de masculinidade e as características de personalidade (Sawyer, Thompson, & Chicorelli, 2002).

O escasso corpo de estudos empíricos existente sobre este tema postula a existência de diferenças significativas entre atletas e não atletas, sugerindo, contrariamente aos nossos resultados, que a participação atlética, nomeadamente em modalidades de contacto (Smith & Stewart, 2003) se associa a um maior grau de adesão a mitos legitimadores da violação (e.g., Boeringer, 1999), sendo este um forte preditor para a prática de atos sexualmente violentos contra as mulheres (Lonsway & Fitzgerald, 1994).

Uma das possíveis alternativas para a explicação dos resultados obtidos diz respeito a uma limitação, crítica e problemática, normalmente presente em estudos quantitativos em que são utilizados, quase que exclusivamente, questionários de autorrelato – a desejabilidade social. Por conseguinte, há autores (e.g., McMahon, 2007) que sustentam que os estudos de *design* quantitativo tendem a documentar uma baixa aceitação de mitos socioculturais por parte dos participantes, contrariamente ao observado em investigações de *design* misto ou qualitativo (e.g., *focus group*, entrevista qualitativa). Neste sentido, a literatura veicula que quando o objeto de estudo é uma matéria tão problemática como a violência sexual contra as mulheres, os participantes podem sentir-se bastante relutantes face à revelação de informação tão sensível e indesejável socialmente (McMahon, 2004), mesmo quando a confidencialidade e o anonimato são assegurados.

Outro aspeto relevante prende-se com as diferenças existentes entre a cultura atlética no *campus* universitário norte-americano e a cultura em que insere a prática desportiva nas universidades portuguesas. De fato, a realidade desportiva norte-americana apresenta características (e.g., níveis mais elevados de competitividade e agressividade desportivas) que desempenham um papel explicativo preponderante na explicação da maior legitimação de crenças e mitos socioculturais e das elevadas taxas de perpetração da violência sexul entre os atletas universitários (Davis, 2000). De fato, Eskenazi (1990, citado por McMahon, 2004) sugere que não é a participação desportiva *per se* que torna os atletas mais propensos a legitimarem e cometerem atos de violência sexual, mas a forma como o desporto é organizado (cultura atlética) que influencia o desenvolvimento de atitudes sexistas e uma masculinidade hostil face às mulheres. Deste modo, torna-se importante analisar, de forma mais compreensiva, em futuras investigações, a relação entre cultura/afiliação atlética, masculinidade e violência sexual contra as mulheres (McMahon, 2004).

Conclusões

Tal como mencionámos anteriormente, com este estudo pretendemos obter dados que nos permitissem produzir conhecimento sobre as perceções dos atletas universitários acerca da problemática da violência sexual na intimidade. Deste modo, objetivámos conhecer melhor a realidade no âmbito do desporto de competição no *campus* universitário português, para, no futuro, delinearmos programas educativos de prevenção focados na dimensão cognitivo-atitudinal junto desta população, considerada de alto-risco para a legitimação e perpetração de atos sexuais agressivos na intimidade (Day, 1994). Neste sentido, e apesar de os resultados obtidos não corroborarem os dados empíricos da maioria das investigações internacionais realizados em torno deste tema, consideramos importante que os esforços preventivos no que concerne à violência sexual no namoro, frequentemente encetados em contexto universitário, também se direcionem para os fatores de risco específicos de potenciais perpetradores desta forma de vitimação, como os atletas universitários. Desta forma, pretende-se atuar ao nível de um dos preditores mais significativos da violência sexual contra as mulheres, as crenças sexistas e misóginas que tendem a potenciar a probabilidade de o sexo masculino perpetrar violência sexual sobre as mulheres (Söchting et al., 2004).

No que se refere a investigações futuras sobre esta temática, consideramos importante o aumento dos estudos sobre a problemática da violência sexual na intimidade, junto de uma amostra representativa da população atlética do campus universitário português e com recurso a um *design* de investigação misto, de modo a deslindar e aprofundar as complexidades da hipotética relação entre participação desportiva, masculinidade e violência sexual. Consideramos assim que o presente estudo, apesar dos resultados obtidos e das limitações identificadas, poderá constituir-se como um pequeno, mas importante, passo no sentido de abrir caminho a futuras investigações sobre esta temática e, desta forma, contribuir para a prossecução do objetivo primordial a que nos propusemos inicialmente – compreender e

refletir acerca da relação entre a participação atlética masculina e a crenças e atitudes legitimadoras da violência sexual contra as mulheres na intimidade.

Referências

Banyard, V. L., Plante, E. G., & Moynihon, M. M. (2004). Bystander education: Bringing a broader community perspective to sexual violence prevention. *Journal of Community Psychology, 32,* 61-79.

Berkowitz, A. (1992). College men as perpetrators of acquaintance rape and sexual assault: A review of recent research. *Journal of American College Health, 40,* 175-181.

Boeringer, S. (1999). Associations of rape-supportive attitudes with fraternal and athletic participation. *Violence Against Women, 5*, 81-90.

Brownnmiller, S. (1975). *Against our will: Men, women, rape.* New York: Bantam.

Burt, M. (1980). Cultural myths and supports for rape. *Journal of Personality and Social Psychology, 38,* 217-230.

Caridade, S. & Machado, C. (2008). Violência sexual no namoro: A relevância da prevenção. *Psicologia, Vol. 22*(1), 77-104.

Connell, R. W. (2005) Hegemonic masculinity - rethinking the concept. *Gender & Society, 19* (6), 829-859.

Crosset, T., Benedict, J. & McDonald, M. (1995). Male student-athletes reported for sexual assault: a survey of campus police departments and judicial affairs offices. *Journal of Sport and Social Issues, 19*, 125-144.

Crosset. T., Ptacek, J., McDonald, M., & Benedict, J. (1996). Male student-athletes and violence against women. *Violence Against Women, 2,* 163-179.

Davis, T. (2000). Programming for men to reduce sexual violence. *New Directions for Student Services, 90,* 79-89.

Day, K. (1994). Conceptualizing women's fear of sexual assault on campus: A review of causes and recommendations for change. *Environment and Behavior, 26*(6), 742-765.

Dyson, S. & Flood, M. (2008). *Building Cultures of Respect and Non-Violence: A Review of Literature Concerning Adult Learning and Violence Prevention Programs with Men*. Melbourne: AFL and VicHealth. Acedido em 12 de Janeiro de 2011 em http://www.afl.com.au/Portals/0/afl_docs/Building%20Cultures_of%20Respect.pdf

Forbes, G. B., Adams-Curtis, L. E., Pakalka, A. H., & White, K. B. (2006). Dating Aggression, Sexual Coercion, and Aggression-Supporting Attitudes Among College Men as a Function of Participation in Aggressive High School Sports. *Violence Against Women, 12, 441-55.*

Fritner, M.P. & Rubinson, L. (1993). Acquaintance rape: The influence of alcohol, fraternity membership and sports team membership. *Journal of Sex Education and therapy, 19,* 272-284.

Koss, M. P. & Gaines, J. A. (1993). The Prediction of Sexual aggression by Alcohol Use, Athletic Participation, and Fraternity Affiliation. *The Journal of Interpersonal Violence, 8*, 94-10.

Kuffel, S. W. & Katz, J. (2002). Preventing physical, psychological and sexual aggression in college dating relationships. *The Journal of Primary Prevention, 22,* 361-374.

Lonsway, K.A. & Fitzgerald, L.F. (1994). Rape myths: In review. *Psychology of Women Quarterly, 18,* 133-164.

Machado, C., Matos, M., & Moreira, A. I. (2003). Violência nas relações amorosas: Comportamentos e atitudes na população universitária. *Psychologica, 33*, 69-83.

Matos, M., Machado, C., & Gonçalves, M. (2000). *Escala de crenças sobre a violação (ECV).* Braga: Escola de Psicologia, Universidade do Minho.

McMahon, S. (2004). *Student-Athletes, Rape-Supportive Culture, and Social Change.* Department of Sexual Assault Services and Crime Victim, Rutgers, State University of New York. Acedido em 4 de Novembro de 2011 em http://sexualassault.rutgers.edu/pdfs/student-athletes_rape-supportive_culture_and _social _change.pdf

McMahon, S. (2007). Understanding community specific rape myths: Exploring student-athlete culture. *Affilia, 22*(4), 354-370.

Paiva, C. & Figueiredo, B. (2004). Abuso no relacionamento íntimo: Estudo de prevalência em jovens adultos portugueses. *Psychologica, 36*, 75-107.

Rozee, P., & Koss, M. (2001). Strategies and dispositional correlates of sexual coercion perpetrated by women: An exploratory investigation. *Sex Roles, 45*, 103-115.

Schwartz, M. D. & DeKeseredy , W. S. (1997). *Sexual Assault on the college campus. The role of male peer support.* Thousand Oaks: Sage Pulications.

Smith, D. & Stewart, S. (2003). Sexual Agression and Sports Participation. *Journal of Sport Behavior, 26*, 384-395.

Söchting, I., Fairbrother, N., & Koch, W. J. (2004). Sexual Assault of Women: prevention efforts and risk factors. *Violence Against Women, 10*, 73-93.

Sawyer, R. G., Thompson, E. E., & Chicorelli A. M. (2002) Rape myth acceptance among intercollegiate student athletes: A preliminary examination. *American Journal of Health Studies, 18*(1), 19-25.

Truman, D. M., Tokar, D. M., Fisher, A. R. (1996). Dimensions of masculinity: relations to date rape supportive attitudes and sexual aggression in dating situations. *Journal of Counseling and Development, 74*, 555-562.

CRENÇAS E ATITUDES DOS PAIS FACE À ESCOLA: A INFLUÊNCIA DO SEXO E DO CICLO DE ESCOLARIDADE DOS FILHOS E O ESTUDO DA RELAÇÃO COM O SEU RENDIMENTO ESCOLAR

Tânia Raquel Bonito de Almeida; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; taniabonitoalmeida@gmail.com
Luiza Nobre Lima; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; luizabelima@fpce.uc.pt
Daniel Rijo; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra drijo@fpce.uc.pt

RESUMO: Os pais desempenham um papel fundamental na vida académica dos seus filhos, quer seja através do valor instrumental que atribuem à escola (Borges, 1997), como através do sentido de eficácia académica e das aspirações que têm para eles (Dearing & Tang, 2010). Com o presente estudo pretendeu-se analisar i) as crenças e atitudes dos pais face à escola em função do sexo dos filhos e do seu ciclo de escolaridade; e ii) a relação daquelas mesmas crenças e atitudes com o rendimento escolar dos filhos. A amostra é constituída por 590 sujeitos, dos quais 285 são pais/encarregados de educação de alunos do 2º e 3º ciclos de escolaridade, respectivos filhos/educandos e 20 directores de turma. Os dados foram recolhidos em escolas dos Concelhos de Setúbal, Sesimbra e Santarém. Foram utilizados como instrumentos a Escala de Crenças e Atitudes dos Pais face à Escola [CAPE] (EPIS, 2011), uma nova medida de auto-relato, dois Questionários, um dirigido ao aluno outro aos pais/ encarregados de educação, e uma Ficha para o Director de Turma. Os resultados revelam que: i) os pais/ encarregados de educação atribuem às raparigas um maior investimento nas actividades escolares; ii) os pais/ encarregados de educação, dos alunos do 2º ciclo apresentam mais hábitos de vigilância; e iii) existe uma associação positiva e moderada entre a forma como os pais/ encarregados de educação, percepcionam o investimento dos filhos/educandos nas tarefas escolares e a média das suas classificações escolares.
Palavras-chave: escola, crenças parentais, rendimento escolar.

Introdução

A expansão da escolarização, motivada pela crescente valorização dos diplomas como garantia de um melhor futuro profissional e social, tem conduzido as famílias a investirem fortemente na educação dos seus filhos. Deste investimento decorre o desejo de que o percurso escolar dos filhos seja pautado pelo sucesso, sucesso este que, no entanto, parece depender dos recursos que a família disponibiliza ao aluno (Diogo, 2008). De facto, o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos tem sido apontado como um importante factor para o desenvolvimento de experiências académicas positivas e de sucesso (Carter & Wojtkiewicz, 2000).

A escola desempenha um papel importante na sociedade no que diz respeito à transmissão de conhecimento, mas é também um meio privilegiado de socialização, de

preparação para os desafios futuros, tanto a nível profissional, como pessoal. A escola é, assim, uma instituição privilegiada para o desenvolvimento do aluno. Atribuir esta importância à escola, reconhecendo a sua instrumentalidade no alcance de objectivos orientados para o futuro do aluno, é uma das formas através das quais os pais influenciam um percurso de sucesso dos seus filhos (Borges, 1997).

O envolvimento parental na escolarização dos filhos foi já reconhecido como um dos factores que influenciam de forma significativa o sucesso escolar (Fan & Chen, 2001). Sobre este envolvimento, a literatura parece distinguir entre a participação dos pais na escolaridade e o envolvimento dos pais na aprendizagem. Enquanto a participação dos pais nas actividades escolares tem uma importante função social e comunitária, é apenas o envolvimento dos pais na aprendizagem em casa que é mais provável de influenciar os resultados académicos. O envolvimento parental na escola diz respeito a práticas parentais que implicam um contacto directo com a escola, que pode incluir, num nível superior, a participação no seu conselho pedagógico. O envolvimento parental em casa representa as práticas relacionadas com a escola mas que tomam lugar fora desta, tais como proporcionar às crianças actividades intelectuais, como por exemplo, a leitura de livros ou visitas a museus. Os pais podem fornecer recursos que simultaneamente cultivam as capacidades das crianças e a sua motivação (Pomerantz & Moorman, 2007). Ajudar nos trabalhos de casa é uma outra forma que o envolvimento parental pode assumir, passível de proporcionar aos filhos oportunidades para observar e aprender com os seus pais através da modelagem (de atitudes, conhecimentos e habilidades pertinentes à aprendizagem) e do reforço e *feedback* recebidos sobre o desempenho e capacidade pessoais (Hoover-Dempsey *et al.*, 2001).

A literatura refere que o envolvimento dos pais nas actividades escolares dos seus filhos pode constituir um forte preditor de sucesso escolar. Posto isto, é importante que se estimule uma relação saudável e próxima entre estes e a escola, nomeadamente, com os professores

(Christenson & Sheridan, 2001). O professor deve orientar os pais face às necessidades dos seus filhos e os pais devem compreender qual o papel do professor na vida dos seus filhos. É preciso elucidar, clarificar e agilizar a comunicação entre estes dois agentes educativos - escola e a família (Christenson, 2002).

Sabe-se, ainda, que o sentido de eficácia académica e as aspirações que os pais têm para os seus filhos, se encontram relacionadas com o desempenho escolar da criança, através das suas capacidades académicas, percepções e aspirações. As crenças na eficácia do aluno para regular as próprias aprendizagens e realizações académicas, contribuem para o sucesso escolar através da promoção de altas aspirações académicas e comportamento pró-social, reduzindo a vulnerabilidade e sentimentos de inutilidade e depressão (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996).

O autoconceito é assim influenciado pela família, sugerindo que a forma como os pais vêem os filhos irá influenciar o modo como eles próprios se perspectivam. Posto isto, os pais que adoptam um envolvimento positivo e caloroso na educação dos seus filhos, uma disciplina consistente, estimulando a sua autonomia, inseridos num quadro de harmonia, resultam em alunos com um locus de controlo tendencialmente interno, assim como um bom autoconceito. Por outro lado, a falta de amor por parte dos pais, uma disciplina inconsistente e imprevisível, uma forma autoritária e o recurso à punição, origina indivíduos com um locus de controlo externo e um baixo autoconceito (Oliveira, 1994). Os alunos cujos pais se centram no seu processo de aprendizagem apresentam valores de autoconceito académico, auto-estima e resultados escolares mais elevados (Peixoto & Rodrigues, 2005).

Outros factores que parecem influenciar as expectativas parentais são a idade e o sexo do educando. Neste último, as raparigas parecem sair privilegiadas, pois os pais atribuem-lhes mais sucesso académico e uma maior frequência do ensino superior (Diogo, 2008). Relativamente à idade, a tendência, como apresentado por Eccles e Harold (1993), é a de que,

à medida que os filhos vão crescendo, o envolvimento parental nas actividades escolares vai diminuindo.

O estatuto socioeconómico parece, também ele, influenciar o rendimento académico. É possível que os pais com um estatuto socioeconómico baixo tenham metas de realização para os seus filhos semelhantes àqueles com um estatuto socioeconómico alto. No entanto, os pais com um estatuto socioeconómico baixo podem ser confrontados com a gestão de múltiplos empregos e, portanto, não ter tempo ou os recursos necessários para a realização das práticas parentais que correspondem aos seus objectivos (Spera, 2005). A influência do estatuto socioeconómico nas crianças pode ser um forte preditor de sucesso ou de insucesso na escola e na sua vida futura (Dearing & Tang, 2010).

A investigação apresenta um conjunto de factores que podem contribuir para explicar a influência que as crenças e atitudes parentais face à escola podem exercer no sucesso ou insucesso/abandono escolar do aluno. Foram identificados factores familiares, onde se incluem a importância dada à escola, o envolvimento parental nas tarefas escolares, a relação com os professores e as expectativas acerca do sucesso académico dos seus filhos, factores individuais, que se traduzem na influência da idade e do sexo do aluno e, também, factores do meio, nomeadamente um estatuto socioeconómico mais elevado enquanto forte indicador de sucesso escolar.

Objectivos

Foram definidos para o presente estudo os seguintes objectivos:

1) Estudar a influência que o sexo dos filhos exerce nas crenças e atitudes que os pais possuem em relação à escola;
2) Estudar a influência que o ciclo de escolaridade que os filhos se encontram a frequentar exerce nas crenças e atitudes que os pais possuem em relação à escola;

3) Estudar a relação entre as crenças e atitudes dos pais face à escola e o rendimento escolar dos filhos.

Metodologia

Amostra

A amostra é constituída por 285 pais/encarregados de educação de alunos do 2º e 3º ciclo de escolaridade, respectivos filhos/educandos e 20 directores de turma, recolhidos em escolas dos Concelhos de Setúbal, Sesimbra e Santarém, o que perfaz um total de 590 sujeitos.

A sub-amostra dos encarregados de educação é constituída por 285 sujeitos. Esta apresenta uma média de 41,32 anos de idade (DP= 6.05), tendo o sujeito mais novo 29 anos e o mais velho 67 anos de idade. Do total dos sujeitos da amostra a grande maioria é do sexo feminino (89,8%), de nacionalidade portuguesa (97,2%), e casada (69,6%). Em termos de habilitações literárias, há mais sujeitos com o 3º ciclo de escolaridade (28,3%). Estão mais representados os sujeitos do concelho de Santarém (36,6%), sendo o estatuto socioeconómico predominantemente baixo (59,4%) e a área de residência moderadamente urbana (64,7%). O encarregado de educação do aluno é na grande maioria das vezes a mãe (87,6%). Estes sujeitos têm em média dois filhos (55,5%).

Os 285 sujeitos da sub-amostra de alunos apresentam uma média de 12, 73 anos de idade (DP= 1.45), sendo que, o sujeito mais novo tem 10 anos e o mais velho 16 anos. Relativamente ao sexo, 52,1% são raparigas e 44,9% rapazes. A maioria dos alunos encontrava-se a frequentar o 8º ano de escolaridade. Os alunos apresentam maioritariamente zero reprovações (80,2%).

Foi solicitada a colaboração dos directores de turma para o preenchimento de uma ficha, onde foram pedidas informações acerca do rendimento escolar, assiduidade, comportamento,

relacionamento com os colegas e com os professores e auxiliares, assim como a classificação obtida pelo aluno às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os directores de turma teriam de indicar ainda o número de negativas obtidas pelo aluno no final do segundo período, assim como a média das classificações obtidas no final do 2º período (ano lectivo 2010/2011).

Instrumentos

Crenças e Atitudes dos Pais Face à Escola [CAPE] (EPIS, 2011), medida de auto-resposta dirigida a pais/encarregados de educação, composta por 26 itens distribuídos por 4 factores: (1) Percepção da competência dos Professores; (2) Hábitos parentais face à escola; (3) Valorização da escola; e (4) Percepção do investimento dos filhos (Almeida, Lima & Rijo, 2011). O α de Cronbach do total da escala é de .734.

Questionário Sociodemográfico para Pais (Almeida, Lima & Rijo, 2011), construído para a recolha de informação sobre os pais/encarregados de educação ao nível demográfico (sexo, idade, naturalidade, nacionalidade, estado civil, habilitações literárias, profissão, nome da localidade e do concelho e área de residência), familiar (parentesco com o aluno e agregado familiar) e informações acerca dos seus filhos (número de filhos, idade e respectivos anos de escolaridade).

Questionário de dados demográficos e familiares do aluno (Miguel, Rijo, & Lima, 2011), dirigido ao aluno e composto por informação respeitante ao agregado familiar, profissão dos pais, concelho, área de residência a que pertence e, ainda, pelo nível escolar alcançado e número de reprovações.

Ficha dirigida ao director de turma (Miguel, Rijo, & Lima, 2011), composta por uma grelha de hetero-avaliação do aluno, de 5 parâmetros (rendimento escolar, assiduidade, comportamento, relacionamento com os colegas, e relacionamento com os professores e com

os auxiliares), com uma escala de resposta de tipo *likert* de 5 pontos (entre 5= muito bom e 1= fraco).

Foi ainda solicitada a média das notas obtidas, o número de negativas referentes ao segundo período do ano lectivo 2010/2011, a classificação obtida na disciplina de Matemática e de Língua Portuguesa e o número de reprovações.

Resultados

Crenças e atitudes dos pais face à escola em função do sexo do educando

Com este estudo pretende-se verificar se as crenças e atitudes dos pais/encarregados de educação face à escola se diferenciam em função do sexo dos alunos. Os dados inscritos no Quadro 1, revelam que existem diferenças nas crenças e atitudes dos pais face à escola em função do sexo do educando, mas apenas ao nível da Percepção do investimento dos filhos (F4). Os pais/encarregados de educação atribuem um maior investimento nas actividades escolares às raparigas quando comparadas com os rapazes.

Quadro 1. As diferenças entre os pais/encarregados de educação em função do sexo do educando (n=283)

	Grupo 1 (n=131)		Grupo 2 (n=152)			
Factores	M	DP	M	DP	F	*p*
(F1)	2.95	.73	3.01	.71	.509	.476
(F2)	3.27	.65	3.15	.76	1.849	.175
(F3)	3.06	.60	3.08	.60	.088	.767
(F4)	2.03	.93	2.39	.89	10.992	.001

Legenda: Grupo 1: masculino; Grupo 2: feminino; F1: Percepção da competência dos Professores; F2:Hábitos parentais face à escola; F3: Valorização da Escola; F4: Percepção do investimento dos filhos

Crenças e atitudes dos pais face à escola em função do ciclo de escolaridade dos educandos

Pretende-se, agora, verificar se existem diferenças nas crenças e atitudes dos pais face à escola tendo em conta o ciclo de escolaridade que o educando frequenta, em particular, entre os pais de alunos do 2º e 3º ciclos. Os resultados apresentados no Quadro 2 indicam que

existem diferenças das crenças e atitudes dos pais face à escola em função do ciclo escolar do educando, na dimensão Hábitos parentais face à escola (F2). Os pais/encarregados de educação apresentam mais hábitos de vigilância nos alunos do 2º ciclo quando comparados com os pais /encarregados de educação dos alunos do 3º ciclo de escolaridade.

Quadro 2: As diferenças nas crenças e atitudes dos pais em função do ciclo de escolaridade dos educandos (n=285)

	Grupo 1 (n=103)		Grupo 2 (n=182)			
Factores	M	DP	M	DP	F	*p*
(F1)	3.06	.69	2.92	.74	2.298	.131
(F2)	3.45	.49	3.15	.54	19.299	.000
(F3)	3.15	.55	3.03	.62	2.569	.110
(F4)	2.22	.89	2.22	.94	.001	.973

Legenda: Grupo 1: 2º ciclo de escolaridade. Grupo 2: 3º ciclo de escolaridade; F1: Percepção da competência dos Professores; F2:Hábitos parentais face à escola; F3: Valorização da Escola; F4: Percepção do investimento dos filhos

A relação entre as crenças e atitudes dos pais face à escola e o rendimento escolar dos alunos

Para realizar este estudo foram estudadas as correlações entre os factores da escala CAPE e a média das classificações obtidas no segundo período (dados disponíveis à data da recolha da amostra), o número de negativas, a classificação obtida às disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa e o número de reprovações.

A análise do Quadro 3 mostra que as correlações mais elevadas se concentram maioritariamente na subescala Percepção do investimento dos filhos (F4). Com esta subescala os indicadores de rendimento escolar utilizados apresentam correlações de magnitude moderada. Dos resultados apresentados, verifica-se, existir uma relação positiva entre a forma como os pais percepcionam o investimento dos filhos nas tarefas escolares e a média das suas classificações ($r=.464^{**}$, $p<0.01$), e uma associação negativa ($r= -.440^{**}$, $p<0.01$) daquela percepção com o número de negativas obtidas pelos filhos. Vemos assim que, a média das classificações dos alunos tendem a aumentar quanto os pais percepcionam um maior

investimento escolar por parte dos seus filhos, e numa associação negativa, se os pais não valorizarem o investimento escolar dos filhos, a estes estarão associadas mais classificações negativas. Por sua vez, a percepção parental de um menor investimento escolar parece associar-se a um aumento das classificações negativas. As classificações obtidas às disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa apresentam correlações de magnitude moderada, igualmente na subescala Percepção do investimento dos filhos. Verifica-se ainda que, as classificações obtidas às disciplinas tendem a aumentar quando os pais percepcionam um maior investimento escolar por parte dos seus filhos.

Quadro 3: A relação entre os factores da CAPE e o rendimento escolar dos alunos (n=264)

Factor	Média	Nºnegativas	Classif.Mat	Classif.LP	Nºreprov.
(F1)	.149*	-.089	.114	.133*	-.149*
(F2)	-.005	-.057	-.025	.051	-.115
(F3)	.102	-.028	.051	.091	.004
(F4)	.464**	-.440**	.442**	.385**	-.302**

**p<0.01 *p<0.05

Legenda:F1: Percepção da competência dos Professores; F2:Hábitos parentais face à escola; F3: Valorização da Escola; F4: Percepção do investimento dos filhos

Discussão

Os resultados obtidos nos estudos efectuados começaram por revelar que as raparigas são percebidas pelos seus pais ou encarregados de educação como maiores investidoras nos seus estudos do que os rapazes. Este dado é convergente como a literatura científica existente neste domínio que já refere que o envolvimento parental é influenciado pelas características dos filhos, onde se inclui o sexo (Eccles & Harold, 1993), e que as raparigas continuam a ser associadas a uma maior taxa de sucesso e aproveitamento escolar, em comparação com os rapazes (Diogo, 2008). De facto, a sua actuação pode ser condicionada por uma distinção entre comportamentos de instrumentalidade (rapazes) e de expressividade (raparigas) em que os pais poderão associar ao rapaz a tendência para este ser "mais independente, autónomo,

forte, desobediente, menos empenhado nas tarefas escolares, ou mesmo menos dedicado aos outros do que a rapariga" (Vieira, 2004, p.74 e 75).

Relativamente ao estudo sobre as diferenças nas crenças e atitudes parentais segundo o ciclo de escolaridade, a dimensão Hábitos parentais face à escola (F2) assumiu uma maior relevância pelo seu poder discriminativo, permitindo verificar que os pais/encarregados de educação dos alunos do 2.º ciclo de escolaridade apresentam mais hábitos de vigilância em relação aos pais/encarregados de educação dos alunos do 3º ciclo de escolaridade.

O que a literatura diz sobre estes dados é que parece existir uma diferença no envolvimento parental influenciada pela idade dos alunos/educandos, que parece ser um forte impulsionador do decréscimo do envolvimento dos pais à medida que os filhos vão crescendo (Pena, 2000 *in* Ogunkola & Olatoye, 2010). No entanto, esta diferença nos hábitos de vigilância também se poderá encontrar relacionada com o facto de os modelos da escola, conteúdos e as estratégias de ensino serem muito diferentes quando se compara o 1º com o 2º ciclo de escolaridade. Esta diferença já não ocorre quando falamos de uma passagem do 2º para o 3º ciclo de escolaridade, altura em que os pais/encarregados parecem dar uma maior autonomia aos filhos, realizando assim menos hábitos de vigilância.

No estudo da relação entre os factores da CAPE e o rendimento escolar dos alunos, os resultados revelam existir associações estatisticamente significativas de magnitude moderada entre todos os indicadores do rendimento escolar dos filhos/educandos e a dimensão da CAPE, Percepção do investimento dos filhos (F4). A associação mais expressiva da percepção do investimento dos filhos foi com a média das classificações do 2º período. No geral, o investimento dos filhos é percebido como maior não só quando a média é mais alta, mas também quando as notas de Matemática e de Língua Portuguesa são melhores. Por outro lado, o investimento é percebido como menor quando o número de negativas e de reprovações aumenta.

Estes resultados encontram-se, também eles, suportados pela literatura, onde os estudos nos dizem que, relativamente à atribuição que os pais fazem aos seus filhos de crenças de eficácia e de sucesso, estas encontram-se relacionadas com o desempenho escolar destes últimos (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996). No mesmo sentido, o modo como os pais percepcionam as competências dos seus filhos influencia a forma como eles próprios se percepcionam também (Oliveira, 1994). Estamos assim, perante a necessidade de construção de um bom autoconceito escolar, que Simões (1997) define como "o universo de representações que o aluno tem das suas capacidades e das suas realizações escolares, bem como a avaliação que ele faz dessas mesmas capacidades e realizações" (p.202), para a qual os pais são fundamentais.

Conclusão

A literatura científica no âmbito da Educação tem afirmado a importância da família para o sucesso escolar dos alunos. Como resultado, as escolas têm trabalhado no sentido de desenvolverem actividades que permitam encurtar o distanciamento que, por vezes, existe entre os pais e a própria instituição. Os dados obtidos nos estudos que aqui foram apresentados deixam pistas válidas sobre alguns dos aspectos que devem ser considerados em intervenções que envolvam os pais dos alunos, em particular daqueles que se encontram em situação de risco. Contribuir para que os pais ajudem os seus filhos a serem estudantes de sucesso pode implicar modificar as crenças e atitudes que aqueles possuem face à escola. Neste sentido, os modelos actuais de intervenção psicológica, educação ou aconselhamento parental concentram-se não apenas nas atitudes educativas e sentimentos dos pais, mas sobretudo nos processos de interpretação, construção e transformação de significados (Barros & Santos, 2006). Intervir junto de pais de alunos com experiência de insucesso escolar pode implicar a identificação e modificação das crenças parentais face à escola, no sentido de as

tornar mais adaptativas e funcionais e, consequentemente, mais motivadoras de percursos escolares mais positivos para os seus filhos.

Referências bibliográficas

Almeida, T. R. (2011). *"Crenças e Atitudes dos Pais Face à Escola" (CAPE): Estudos de validação de uma nova medida de auto-relato".* Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Vittorio, C., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development,* 67-3, 1206-1222.

Barros, L. & Santos, M. C. (2006). Significações sobre parentalidade e bons cuidados: como pensam os pais? In. Taborda Simões, M.C., Machado, M.T.; Vale Dias, M.L. & Nobre Lima, L. (Eds.). *Psicologia do Desenvolvimento. Temas de Investigação*. (pp. 95-115). Coimbra: Almedina.

Borges, G. F. (1997). Interacção familiar e desenvolvimento pessoal. *Psychologica*, 17, 49-62.

Carter, R. S. & Wojtkiewicz, R. A. (2000): Parental involvement with adolescents´education: Do daughters or sons get more help? *Adolescence*, 35, 137, 29-44.

Christenson, S. L., & Sheridan S. (2001). *Schools and Families: Creating Essential connections for learning.* New York: Guilford.

Christenson, S. L. (2002). Parent-Teacher Partnership: Creating Essential Connections for Children´s Reading and Learning. *University of Minnesota*, 1-76.

Dearing, E. & Tang, S. (2010). The home environment and achievement during childhood. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds), *Handbook of School-Family Partnerships* (pp.131-157). New York: Routledge.

Diogo, A. M. (2008). *Investimento das Famílias na Escola*. Lisboa: Celta Editora.

Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94-3, 568-587.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parent involvement and student´s academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J.M. & Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36-3, 195-209.

Miguel, R. R. (2011). *Factores de risco para o insucesso escolar – estudos de validação de uma medida de auto-resposta numa amostra alargada de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico.* Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Ogunkola, B. J. & Olatoye, R.A. (2010). Students' Inherent Characteristics, Parents' Educational Attainment and Family Size as Predictors of Academic Achievement in Integrated Science. *Research Journal of International Studies,* 16, 119-124.

Oliveira, J. H. B. (1994). *Psicologia da Educação Familiar.* Coimbra: Livraria Almedina.

Peixoto, F. & Rodrigues, P. (2005). *Atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos e sua relação com o autoconceito, auto-estima e motivação.* Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Pomerantz, E. M. & Moorman, E. A. (2007). The How, and Why of Parents´ Involvement in Children´s Academic Lives: More is Not Always Better. *Review of Educational*

Research, 77-3, 373-410.

Simões, M. F. (1997). Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXI, 1-3, 195-210.

Spera, C. (2005). A Review of the Relationship among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17-2, 125-146.

Vieira, C. M. C. (2004). Educação familiar e desenvolvimento de género: Reflexões em torno de algumas práticas diferenciais em função do sexo da criança. *Psychologica*, 38, 49-84.

CRENÇAS E LITERACIA EMOCIONAL NA FORMAÇÃO DE UM GRUPO DE PROFESSORES

Isabel Freire, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, isafrei@ie.ul.pt
Sara Bahia, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, sbahia@fp.ul.pt
Maria Teresa Estrela, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, mtestrela@ie.ul.pt
Anabela Amaral, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, anabela-marques@hotmail.com

Resumo: Embora sem unanimidade de resultados, a investigação evidencia, desde os finais dos anos 70, que as crenças educativas influenciam a conduta docente (Fullan, 1991) e que, por vezes, elas se tornam conflituais (Villar Angulo, 1987).
Mais recentemente tem sido salientada a influência das crenças na vida emocional dos professores e sua relação com a conduta profissional (Cross e Hong, 2011). As emoções são igualmente fonte de influência na formação de novas crenças, modificando e alterando o impacto das crenças existentes. As experiências vividas na interação com os contextos em que ocorrem são fontes de emoções e podem ser oportunidades de mudança das crenças e também da ação.
Para o bem estar emocional dos professores, as crenças iniciais sobre a profissão e sobre as emoções podem ser substituídas por crenças mais adequadas, se associadas à aquisição ou desenvolvimento da literacia emocional; na sua falta, crenças relacionadas com o perfeccionismo do professor (e.g., o bom professor é aquele que revela um controlo absoluto sobre todas as situações que ocorrem na sala de aula) poderão conduzir ao desgaste emocional. A formação, dando lugar à reflexão e ao autoconhecimento, tem um importante papel no processo de desvelar determinadas crenças.
Nesta comunicação apresentaremos parte de um estudo de investigação-formação realizado com professores do ensino básico, focado na dimensão emocional da docência. Partindo da análise de dados recolhidos a partir de entrevistas iniciais e finais e de outros materiais, como reflexões dos professores participantes, tentaremos evidenciar a interação entre as crenças, emoções e as mudanças experimentadas pelos professores no processo de formação e relação com as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Emoções – crenças – formação de professores

Introdução

Apresentação da problemática: crenças, emoções e mudanças nos professores

As expectativas sociais e as necessidades crescentes dos alunos impõem uma atuação cada vez mais exigente aos professores. Estas mudanças transformam o seu pensamento e a sua atuação, influenciando cognição e emoção, ambas dimensões não observáveis do ensino fortemente afetadas pelas crenças que os professores possuem (Borg, 2003). A investigação tem evidenciado a relação entre crenças, atitudes e conhecimentos dos professores e sua capacidade de resposta às necessidades dos alunos e das escolas. Existe uma reciprocidade

entre comportamento do professor e crenças que lhes estão subjacentes (Fullan, 1991). As crenças que os professores criam, desenvolvem e assumem como verdades acerca de si e dos outros influenciam fortemente o seu sucesso ou fracasso (Pajares, 1992). Com efeito, estas crenças influenciam objetivos, procedimentos, padrões de interação na sala de aula, sendo determinadas pela relação entre os seus valores e pressupostos sobre o ensino e a compreensão que possuem sobre o contexto social e cultural em que trabalham (Richards, 1998). Segundo Kim (2005), a investigação educacional ocidental e noutras culturas sistematiza dois grupos de crenças dos professores sobre a instrução e a aprendizagem: as crenças que assentam na transmissão direta dos conhecimentos e as crenças construtivistas que salientam a aprendizagem ativa por parte dos alunos. De acordo com o modelo cognitivo-comportamental (e.g. Ellis, 1979), as experiências quotidianas ativam crenças e ideias enraizadas que geram consequências emocionais e comportamentais. Algumas dessas crenças ou ideias são disfuncionais e geram emoções e comportamentos que dificultam a atividade quotidiana a vários níveis, como o perfeccionismo e a necessidade de aprovação, que podem gerar emoções de tristeza ou ansiedade que podem levar a comportamentos depressivos ou à não assertividade (Ellis, 1979). Acresce ainda que tanto a cultura contemporânea como a própria tutela impõem aos professores requisitos que, pondo em causa as suas crenças, provocam estados emocionais de ansiedade, medo, desamparo, solidão e mesmo hostilidade que podem despertar índices de *stress* e desespero elevados (e.g. Cole, 1997). Por outro lado, a pressão para desempenharem as suas tarefas de forma eficaz, aliada à falta de tempo, leva alguns professores a não conseguirem refletir sobre as suas emoções e formas alternativas de as gerir (Shaughnessy & Smith, 1998). As mudanças com que os professores se confrontam afetam a sua vivência emocional, levando-os a investir cada vez menos nesta dimensão pela falta de tempo que têm para se dedicar à prática reflexiva (Cole, 1997). Além disso, como

afirma Marchesi (2008), é do conhecimento geral a existência de um discurso estereotipado baseado nas crenças de que as emoções além de destrutivas, são impróprias para os professores e um bom professor é aquele que tem sob controlo a sua esfera emocional. De acordo com Cunningham (2001), a análise com outros profissionais dos problemas sentidos em contexto de sala de aula auxilia a sua superação e melhora a capacidade de enfrentamento de situações problemáticas futuras, e pode contribuir para o aumento da literacia emocional do professor. Adotamos o conceito de literacia emocional que Mattews (2006) atribui a Claude Steiner (1997), definindo-o como " a capacidade de compreender as próprias emoções, a capacidade de ouvir os outros e de ter empatia com as suas emoções e a capacidade de exprimir as emoções de modo produtivo. Ser letrado sob o ponto de vista emocional é ser capaz de lidar com as emoções de modo a promover o poder pessoal e a qualidade de vida à nossa volta. A literacia emocional promove as relações, cria possibilidade de amor entre as pessoas, torna possível o trabalho cooperativo e facilita o sentido de comunidade" (p. 43).

A reflexividade possibilita a crítica e o questionamento que conduzem a respostas criativas e inovadoras às situações problemáticas. Como refere Farrell (1998), um ensino sem reflexão pode conduzir a uma atuação desprovida de razão. No entanto, Markham (1999) salienta que a exposição das representações e crenças pode desencadear um sentimento de vulnerabilidade. Neste sentido, a prática reflexiva deve ocorrer num contexto legitimado de formação promotor de desenvolvimento profissional (e.g. Cole, 1997). A tomada de consciência da emocionalidade passa necessariamente pela consciência das crenças e ideias que podem ser disfuncionais. A avaliação das crenças e valores melhora a compreensão de si, melhora as práticas e facilita a mudança em termos de si, dos outros e do contexto porque esta atividade afetiva atribuiu significado às suas emoções (Reiman 1999).

A análise desta mudança requere um exercício de compreensão das relações entre pensamento e ação (Hopkins, Ainscow & West, 1994). As mudanças nas crenças em contexto educacional podem ser categorizadas de acordo com o impacto pessoal mais ou menos profundo e estruturante, como sugere o modelo de Posner, Strike, Hewson & Gertzog (1982), inspirado nos conceitos piagetianos de assimilação e acomodação. Num dos extremos estaria a incorporação de crenças no sistema já existente, enquanto no outro extremo se encontraria a reorganização do sistema existente que acomodaria a nova crença. Quanto mais enraizada a crença, menos radical a mudança (e.g. Posner *et al*, 1982). As crenças mais fortemente enraizadas, as chamadas "crenças centrais" (Pajares, 1992), ligam-se à vida emocional e à identidade pessoal e são, por isso, as mais difíceis de mudar, mas são também aquelas cujas mudanças produzem maior impacto. É, contudo, um terreno muito sensível que, como dizíamos, mexe com a identidade pessoal e profissional do professor e, por isso, requer ambientes securizantes e a definição de cenários de pensamento e ação credíveis para os professores envolvidos nesses processos de mudança. Para Pajares (1992) a mudança de crenças implica a compreensão de que as crenças pessoais não são satisfatórias e, por isso, é preciso que estas sejam desafiadas. Consequentemente, a reflexividade dos professores pode conduzir à mudança. Contudo, a reflexão é uma componente da atividade profissional que, apesar de ser valorizada pelos professores, parece ter fraca expressão na dinâmica das escolas e no quotidiano da prática profissional docente. Esta constatação fundamenta-se em justificações encontradas nos discursos dos professores relacionadas com a cultura de individualismo tão característica desta profissão e com a organização e funcionamento das escolas que em nada potenciam o exercício da atividade reflexiva de uma forma sistemática e colaborativa. O desenvolvimento da reflexividade dos professores em contextos formais de formação requer a criação de condições para a reflexão e autoconhecimento, para a

explicitação das crenças e sua interligação com as práticas, apoiando-se em dispositivos formativos que proporcionem: i. desafios e experiências formativas que apelem ao conflito cognitivo; ii. reflexividade assente em dispositivos promotores da reflexão individual e grupal (análise de metáforas; mapas concetuais, debates, diários, portefólios) e momentos catalisadores da reflexão; iii. alternativas credíveis, fundamentadas e concretas para construção de novos cenários, que se afigurem plausíveis aos professores; iv. reflexão crítica e dialógica entre a prática e a teoria. Os conceitos de formação, de aprendizagem e de desenvolvimento são indissociáveis da ideia de mudança. Formadores e formandos estão geralmente comprometidos na intenção de gerar mudanças positivas que resultem em aprendizagens e desenvolvimento profissional. Contudo, nem sempre tal se verifica. A mudança não é fácil nem linear. As mudanças pessoais ou coletivas são processos lentos, interativos e complexos. A mudança é um processo multidimensional, onde interagem fatores individuais, coletivos e contextuais, os quais interagem por sua vez com o fator tempo, e que inclui "mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas" (Simão, Caetano & Flores, 2005: 175). Na formação de professores, estes diferentes vetores da mudança estão por sua vez em interação com dimensões de caráter contextual, quer do ensino, quer da formação, designadamente as crenças, as necessidades e as expectativas dos alunos, dos pais, dos pares ou dos órgãos de gestão.

A partir deste referencial teórico, o presente estudo procurou compreender como a mudança das crenças, ocorrida ao longo do processo de formação emocional que ensaiámos, se associou à perceção dos docentes sobre as mudanças das suas práticas.

O dispositivo de investigação-formação

O sentido do processo formativo que estimulámos e desenvolvemos numa escola da cidade de Lisboa foi o de promover a capacidade reflexiva dos professores, centrada sobre as suas emoções, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de gestão das emoções, num contexto de colaboração profissional. Seis professores[i] (5 professoras e 1 professor) disponibilizaram-se voluntariamente para participar nesse processo. As idades destes professores, que lecionavam no 2º e no 3º ciclo do ensino básico, variavam entre os 28 e os 51 anos. Quatro dos professores trabalhavam na escola onde se desenvolveu todo o processo[ii] e duas noutras escolas próximas. A formação teve a duração de 25 horas. O plano de formação e de investigação, que se previa realizar, foi apresentado e negociado com o grupo, obtendo-se o seu consentimento informado. De acordo com as considerações anteriormente feitas, a principal estratégia formativa utilizada foi a promoção da reflexão sobre as emoções vividas pelo docente e sobre as que percepcionavam nos alunos e outros participantes no processo educativo, para o que foram utilizados diversos dispositivos:

- O *diálogo no grupo*, a partir de narrativas do quotidiano próximo (situações vividas nos dias anteriores, que eram discutidas pelo grupo, intervindo as formadoras no sentido de facilitar a identificação e explicitação de emoções e sentimentos de si próprio, dos alunos e de outros intervenientes no processo educativo (e.g. pais, outros professores, auxiliares de educação) e a reflexão sobre o modo de atuação e suas consequências, no sentido de encontrar modos alternativos de interpretar as situações e as emoções e sentimentos que lhe estão associados;
- Uso de *mapas de observação das emoções e sentimentos dos alunos* e contextos onde se expressam, posteriormente objeto de reflexão do grupo de formação;

- *Escrita de narrativas* de situações vividas em sala de aula, feedback sobre as mesmas (focado na capacidade de observação e de descrição das emoções vividas nessas situações) e posterior reescrita;
- *Análise de textos teóricos* e produção de fichas de leitura;
- *Reflexões individuais* orientadas sobre as sessões do grupo de formação.
- Organização de um *portefólio reflexivo*.

Este dispositivo de formação constituiu-se igualmente como um dispositivo de investigação de caracter qualitativo, baseado no paradigma interpretativo, que permitiu avaliar as mudanças operadas nos professores ao longo do processo formativo. Assim, realizaram-se entrevistas semi diretivas aos professores participantes, no início e no final do processo. Os materiais produzidos pelos professores-formandos foram também objeto de análise, bem como os portefólios e as notas de campo das investigadoras/formadoras. Toda a informação contida nestes materiais foi sujeita a análise de conteúdo, cruzando categorias de análise e indicadores. O presente texto surge na sequência de outro que já deu origem a uma publicação em que se exploraram outras dimensões do trabalho (Freire, Bahia, Estrela & Amaral, s/d).

Resultados

O conteúdo relativo às crenças e mudanças ao longo do processo de formação foi analisado em função do tipo de mudança. Analisaram-se as crenças que foram alteradas e as que se mantiveram. Considerou-se também o tipo de crenças, nomeadamente em termos de generalidade ou especificidade da sua incidência, ou seja, desde as crenças gerais sobre o ensino e a educação mais próximas da distinção que Kim (2005) estabeleceu entre a transmissão direta e construção dos alunos até às crenças mais específicas sobre a formação, os colegas ou os alunos. Essa especificidade está contemplada na classificação de Sanger &

Osguthorpe (2011) que sistematizaram 4 tipos de crenças, a saber, psicológicas, morais, educacionais e factores contingentes, a qual tivemos presente na apresentação dos resultados.

Da *análise comparativa entre a primeira e a última entrevista* emergiram crenças destes quatro tipos, com presença escassa das morais e fatores contingentes e presença dominante das psicológicas e educacionais que mudaram em relação ao próprio, aos colegas e aos alunos.

Em relação a si próprios, surgem crenças relativas à gestão da sala de aula e às suas emoções. A professora mais experiente do grupo (Susana), projeta logo na entrevista inicial a crença em que a qualidade do seu desempenho assenta na capacidade de se constituir como um modelo para os seus alunos, transmitindo-lhe a paixão pelas matérias que ensina e pelo saber, crença essa que, de tão arreiga, aparentemente se manteve durante todo o processo formativo, impedindo-a provavelmente de atualizar outras potencialidades no sentido do desenvolvimento da sua literacia emocional. Esta professora parece ilustrar, assim, o tipo "ego serves" (Block & Hazelip, 1995, baseados em Clark & Peterson, 1986). Isto é, atribui a si própria a responsabilidade do sucesso dos seus alunos, mas não a dos seus fracassos (enquanto os outros professores se aproximam do tipo de " ego protectors " atribuindo aos alunos o mérito do seu sucesso e responsabilizando-se pelos seus fracassos).

Em contraste, existem evidências de que noutros membros do grupo de formação se observou uma mudança muito forte nas crenças, que incidiu, por exemplo, na relação entre a afirmação da autoridade e os aspectos emocionais. Foi o caso da professora Maria, que na entrevista inicial revelou, através do seu discurso e também da sua atitude e estado emocional durante a mesma, grandes dificuldades em matéria de autocontrolo e gestão das suas emoções, mormente no quadro da relação com os alunos, com consequente expressão de alguma agressividade, segundo a própria. Na entrevista final, o seu discurso revela-se muito

menos autocentrado, ou seja, desloca-se para a análise da relação e o olhar sobre as emoções dos alunos, de que pode ser exemplo o seguinte fragmento: "é de assertividade que necessitam os nossos alunos para que consigamos compreender os seus anseios e saber lidar com as suas frustrações" (Maria).

O reconhecimento e discriminação das emoções foi também objeto de mudança como explicam dois professores: "temos que ter consciência que grande parte de nós, adultos, somos também iletrados ao nível da expressão das emoções e sentimentos e, por consequência, incompetentes para transmitir tais competências aos mais novos" (Miguel); "Este conhecimento fomenta a auto-regulação, o autocontrolo através da identificação das competências em uso e da avaliação das suas consequências em relação a mim, aos outros, ao processo pedagógico em curso" (Maria). Estes dois professores sublinham ainda que esta tomada de consciência e conhecimento levam ao não evitamento de situações desencadeadoras de emoções e à procura de expressão das emoções positivas e controlo as negativas. Maria reforça, ainda, a crença na eficácia da formação e sua generalização, expressando ainda crenças morais, quando observa: "A educação emocional de professores e alunos, em suma, do indivíduo, fez crescer em mim um grito de esperança, ao perceber que os momentos de alegria, de entusiasmo, de felicidade podem ser potenciados e contribuir para criar cidadãos atentos, empenhados, autónomos; uma escola viva, empenhada, justa e solidária".

Noutra professora manifesta-se ter passado a haver consciência da utilização futura de estratégias específicas adquiridas na formação e da necessidade de refletir sobre si próprio: "À luz do modelo de Gordon a réplica ao aluno que desafia ou confronta o professor torna-se o estímulo para nós, enquanto indivíduos, saibamos atuar de maneira coerente e assertiva " (Sofia). Surgiu ainda a consciência da importância das crenças pessoais, vendo-as numa perspetiva dinâmica, como no caso deste professor: "Há que ter elasticidade mental para podermos lidar com essas mudanças

quantas vezes inesperadas e que nos fazem ter que desinstalar das nossas certezas e dos nossos métodos «infalíveis»" (Miguel).

Cátia, a menos experiente do grupo, na reflexão final do seu portefólio tal como na entrevista inicial, parece desfocar do centro da relação pedagógica as suas crenças e teorias pessoais, nomeadamente sobre a gestão de problemas relacionais. Esta jovem professora continua a projetar, simultaneamente, crenças sobre fatores contingentes e sobre fatores psicológicos, sem que explicite como os compatibiliza ou hierarquiza. Assim, projeta a crença em que as dificuldades relacionais e emocionais na docência estão dependentes de fatores externos à relação professor-aluno (exº "a indisciplina é originada pelo meio social em que a própria escola está inserida"). Projeta ainda a crença de que essas dificuldades são inerentes a fatores intrínsecos ao professor, designadamente às suas crenças pessoais e à dificuldade em verbalizar sentimentos e emoções, crenças e comportamentos que, segundo ela, dificilmente se alteram. Porém, nas *reflexões finais dos portefólios*, cinco dos seis professores do grupo manifestam claramente a crença em que "a gestão das emoções e a educação emocional fazem parte da docência", se bem que a apoiem em pressupostos diversos. Sofia considera as *emoções um desafio pedagógico*, enquanto Madalena e Miguel verbalizam essa convicção, sustentando-a na necessidade de o professor saber reconhecer e gerir as suas emoções: "A dimensão emocional está intimamente ligada com a profissão de professor. É muito importante reconhecer e estar atenta às emoções, para conseguir ter um maior autocontrolo nas situações que se colocam" (Madalena); "é necessário saber gerir a expressão dos nossos sentimentos e emoções no contexto relacional com os nossos pares e nos processos de ensino/aprendizagem" (Miguel). Este professor sublinha principalmente a crença numa aposta precoce na literacia emocional dos alunos, quando afirma: "Compete-nos, em estreita colaboração com as famílias e parceiros escolares (GAAF, ou similar, Gabinetes de Gestão de Conflitos) trabalhar para que as nossas crianças adquiram tão precocemente quanto possível essas competências de gestão da expressão das emoções o que vai,

posteriormente, ter consequências positivas nas interacções sociais que irão estabelecer com o mundo dos seus pares como com o dos adultos". Este professor, aliando crenças sobre a profissão e fatores contigentes, admite ainda que esta necessidade de integração plena e de conscientização da dimensão emocional da docência é atualmente uma questão crucial na educação e na sociedade, como bem ilustram os excertos do texto de reflexão final deste professor: "Com o surgimento de sociedades cada vez mais vastas e anónimas, o ser humano foi perdendo a capacidade de exprimir convenientemente as suas emoções e sentimentos. O socialmente correcto passou a ser o relativismo "confortável", a dissimulação, o recalcamento e muitas vezes a hipocrisia passou a ser a norma"; "Verificamos ao longo do tempo que a Oficina durou, e através das leituras realizadas, que há uma iliteracia emocional não só ao nível dos nossos alunos como também entre nós".

Outra crença que é patente no discurso de dois dos professores do grupo de formação é que "as competências relacionais e emocionais se desenvolvem". Miguel enquadra esta forte convicção numa crença mais ampla acerca do desenvolvimento docente que considera um processo sempre inacabado, porque deve responder às constantes mudanças sociais.

Relativamente à dimensão emocional e relacional crê que "não sendo inata, ela é fruto de aprendizagens adquiridas ao nível dos grupos onde nos inserimos". E acrescenta: "Tais aprendizagens são não só adquiridas através da imitação de exemplos como, em grande número de situações, através do processo de tentativa, erro e reformulação. Claro que é importante haver espaços de reflexão e análise desta problemática como o que agora terminámos. No entanto, temos que ter a coragem de dar o salto da teoria para a prática, para a realidade. O processo de aprendizagem é de tentativa e erro, … mas tal requer humildade e vontade de recomeçar após os fracassos". Também Maria acredita que a aprendizagem neste campo se faz fazendo e avaliando o que se faz. Expressa-se assim: "Este conhecimento fomenta a auto-regulação, o autocontrolo através da

identificação das competências em uso e da avaliação das suas consequências em relação a mim, aos outros, ao processo pedagógico em curso".

Noutra fonte de informação - *as reflexões orientadas sobre o processo formativo produzidas no final das sessões pelos formandos***,** transparece igualmente uma tomada de consciência da importância da dimensão emocional da docência e uma gradual mudança no campo das crenças acerca do papel do próprio professor, dos alunos e da relação pedagógica.

Ao longo do processo formativo, os professores foram revelando a assunção das emoções na docência não como um assunto que se refere meramente às disposições pessoais ou virtudes privadas, mas como sendo um assunto determinante no modo como desempenham a profissão, como organizam o ensino e como encaram a relação pedagógica. Tomemos como exemplo o caso da professora Madalena que, no início do processo formativo, começou por revelar o interesse e o impacto que teve, nas suas conceções, a aquisição de novos conhecimentos científicos, referindo: "Esta sessão foi bastante importante, pois ajudou-me a conhecer melhor o modelo de Gordon. É importante um professor saber como há-de resolver problemas e conflitos na sala de aula (…) Com esta sessão aprendi que para que possa existir uma evolução no comportamento dos alunos, o professor deve treinar algumas técnicas, como: escuta activa, resolução de problemas e de conflitos e a utilização da mensagem do eu". Acrescenta ainda que estes conhecimentos representam uma mais-valia não só para si, enquanto pessoa e professora, mas também para uma melhor gestão da sala de aula em benefício da aprendizagem dos seus alunos: "Despertou-me curiosidade aprender a resolver problemas e conflitos em sala de aula, no sentido de melhorar o meu controlo e a minha gestão ao nível das emoções. Pois sei que se existir uma evolução positiva no comportamento dos alunos, o seu interesse e gosto pela disciplina aumentam e os resultados vão ser melhores". No final do processo formativo, assume: *"*é necessário existir um equilíbrio entre

a afirmação de autoridade e os afectos. Não existem soluções pré-definidas na resolução do confronto, depende do grupo em causa e do próprio professor. Na maioria dos casos, as expectativas, os conhecimentos e as crenças que nós temos dos nossos alunos vão condicionar a relação que estabelecemos com eles*"*. Ao longo do processo formativo, esta professora veio a revelar a aquisição de um grau de reflexividade emocional elaborado, ao mostrar que tem consciência da importância de saber gerir bem as suas emoções e as dos seus alunos e de estar atenta e aberta ao que lhe acontece em contexto de sala de aula, de maneira a poder agir de forma satisfatória em conformidade com a situação e respetiva idiossincrasia.

Em relação aos colegas, parece terem sido reforçadas as crenças relativas ao valor da partilha de problemas, aspeto sobejamente realçado por todos os professores do grupo de formação.

Em relação aos alunos mudaram crenças relativas ao reconhecimento da vivência emocional dos alunos e à necessidade de considerar os contextos em que vivem, como explicam Madalena e Cátia: "O aluno é uma pessoa que vive sentimentos e emoções. Temos que perceber que por detrás de um comportamento estão sentimentos e emoções e ainda que temos que os enquadrar com o grupo onde decorre a acção" (Madalena); "A consciência da realidade social do aluno e o modo como influencia nas interacções, o autocontrolo nas situações de conflito mantendo um clima emocional equilibrado de modo a evitar o confronto, são competências que, embora adquiridas, nem sempre são implementadas devido ao facto de serem intrínsecas e de ordem emocional" (Cátia).

Considerações finais

A análise dos resultados da pesquisa realizada pôs em evidência os vários tipos de crenças que os professores manifestaram no início e ao longo do processo de formação que implementámos. Essas crenças são enquadráveis nas classificações de Kim (2005) e de

Sanger e Osguthorpe (2011), atrás referidas, embora com escassa presença de crenças morais e de fatores contingentes. Muitos dos resultados que atrás referimos vão ao encontro daqueles que encontrámos na literatura internacional e registámos no quadro teórico de onde partimos. Assim, por exemplo, reforçam a asserção de Pajares sobre maior resistência das crenças centrais à mudança, como o caso de Susana evidenciou ou a relação que alguns dos professores revelaram nos seus discursos entre as suas crenças e acção (Villar Angulo, 1987) e relação entre emoção e conduta (Cross e Hong, 2011). Consideramos que os resultados apresentados, embora não generalizáveis, dão um contributo para a compreensão das relações entre crenças, emoções e ação ao mesmo tempo que mostram como a formação assente em práticas reflexivas orientadas para a exploração de crenças e emoções constituiu uma oportunidade de autoconhecimento e mudança. Tendo procurado assegurar as exigências éticas da investigação e da formação, conseguiu-se criar um clima de partilha emocionalmente securizante. Assim, os participantes da formação desenvolveram a sua dimensão reflexiva na área das emoções, tanto em termos das formas que adotaram como nos interesses que estavam em jogo para cada um deles. A especificidade do projeto formativo mostrou-se decisiva para este desenvolvimento, especialmente a sua dimensão colaborativa e a componente investigativa que se privilegiou. Apesar de existirem algumas diferenças entre os formandos, a formação proporcionou uma apreciável aproximação entre eles, tendo sido assumido pelos próprios que se tornaram mais despertos para a reflexão e para a importância de exercer a sua profissão com mais racionalidade, mas numa relação em que razão e emoção mutuamente se influenciam (Damásio, 1999). Face aos resultados apresentados, pensamos que as crenças inquestionadas, nomeadamente as que se referem à dimensão emocional do trabalho docente, que fazem parte do imaginário dos professores e iluminam a sua prática profissional devem ser objeto da formação de professores, pois são muitas vezes as crenças

sem fundamento que conduzem a um desgaste emocional desnecessário. Na senda da filosofia platónica (Platão, 2005), diríamos que as crenças só serão efetivamente fiáveis quando são verdadeiras e acompanhadas de justificação (*logos*), quando se abandona o campo das meras opiniões (*doxa*) e dirigimo-nos para o campo do conhecimento fundamentado (*episteme*). Ou seja, o conhecimento implica a crença, mas a crença não implica conhecimento.

Há 10 anos atrás, Estrela (2002:22), tendo como pano de fundo o modelo personalista de Combs (1972, 1974) que preconizava a ideia de que um professor só é eficaz quando é detentor de "um adequado sistema de crenças" sobre o ensino e a educação, sublinhava que a formação de professores só conseguiria concretizar a sua função de ajudar a pessoa – professor a tornar-se eficaz, se ele tiver também uma visão positiva de si mesmo e se sentir seguro e aceite. Ora, hoje as suas palavras continuam atuais, pois o grande desafio dos professores continua a ser o de saber como se tornar eficaz perante os contextos que se revelam cada vez mais adversos, tal como o grande desafio da formação de professores continua a ser como favorecer os processos de mudança que melhor possam assegurar a eficácia da ação destes profissionais.

Referências

Block , J. H. & Hazelip, K. (1995). Teachers beliefs and Belief Systems. *In* L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 25-28). Cambridge: Cambridge University Press.

Borg, S. (2006). Teacher cognition and language education: research and practice. London: Continuum.

Cole, A. L. (1997) Impediments to reflective practice: Toward a new agenda for research on teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3 (1), 7-27.

Cross, D. I. & Hong, J. I. (2011). Beliefs and Professional Identity: Critical Constructs in Examining the Impact of Reform on the Emotional Experiences of Teachers. *In* Paul Schultz & Michalinos Zembylas (Eds.). *Advances in Teacher Emotion Research.The Impact on Teachers'Lives*, (pp. 273-296). London: Springer.

Damásio, A. (1999). *O sentimento de si.* Mem Martins: Publicações Europa-América.

Ellis A. (1979). Rational emotive therapy. *In* A. Ellis, & J. M. Whiteley, (Eds.), *Theoretical and empirical foundations of rational emotive therapy* (pp.1-6). Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Estrela, M. T. (2002) Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, vol.11, nº1, pp.17-28.

Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T. & Amaral, A. (no prelo). Emotional Teachers' Training: an exploratory study. Proceedings *4th Paris International Conference on Education, Economy and Society* – 2012.

Fullan, M. (1991). *The new meanings of educational change*. New York: Teachers College Press.

Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change.* London: Cassell.

Kim, J.S. (2005). The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies, *Asia Pacific Education Review, 6 (1),* 7-19.

Mattews, , B. (2006)Engaging Education. Developing Emocional Literacy, Equity and Co-Education. London: Open University

Marchesi, A. (2008). *O Bem-Estar dos Professores.* Artmed: Porto Alegre.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? *In* P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research,* 62(3), 307-333.

Platão, (2005). *Teeteto* [200d-202d]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education, 66,* 211-227.

Reiman, A. (1999). The evolution of the social role taking and guided reflection framework in teacher education: recent theory and quantitative synthesis of research. *Teaching and Teacher Education*, 15, 597-612.

Richards, J. C. (1998). *Beyond training: Perspectives on language teacher education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Sanger, M. & Osguthorpe, R. (2011). Teacher education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching. *Teaching and Teacher Education. 27(3),* 579-578.

Shaughnessy, M. F., & Smith, S. L. (1998). *Teacher emotions and reflective thinking*. Portales, NM: Eastern New Mexico University.

Simão, A. M. V., Caetano, A. P., Flores, M. A. (2005) Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade, 26 (90),*173-188.

Villar Angulo, L. M. (1987). *Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilha. Serie Filosofia e Letras, nº 99.

[i] Ao longo do texto estes professores serão designados pelos nomes fictícios: Cátia, Madalena, Maria, Miguel, Sofia e Susana.

[ii] O processo teve o apoio do diretor da escola que disponibilizou um espaço para as sessões de formação e da diretora do Centro de Formação de Professores, que desenvolveu o processo de creditação da formação.

DAS HISTÓRIAS DE VIDA ÀS VIDAS COM HISTÓRIA. O IMPACTE DO PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Sofia Portela (sportela@espaa.pt)
Helena Quintas (hquintas@ualg.pt)

RESUMO: Os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) foram introduzidos em Portugal ao longo da última década, como forma de diminuir o baixo nível de certificação escolar e de qualificação profissional da população adulta. Estes processos visam a certificação de competências já adquiridas por adultos e também a sua motivação para realizar novas aprendizagens, o que representará um retorno para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Para tal, os processos de RVCC recorrem a adaptações de metodologias autobiográficas (MA) com potencial para reconhecer e desafiar, entre outras, as competências de agência pessoal dos adultos, necessárias na atualidade para uma boa integração do cidadão na comunidade. Com base em depoimentos recolhidos em entrevistas realizadas a adultos certificados por esta via, são analisadas perceções sobre o impacte do processo de RVCC nas suas vidas. Concluiu-se que as metodologias utilizadas, conjuntamente com os referenciais explorados e com a intervenção dos educadores neste processo, contribuíram para o reconhecimento e o desenvolvimento das competências-chave e para um maior investimento na continuação das aprendizagens ao longo e ao largo da vida (ALLV).
Palavras-chave: Educação e Formação de Adultos (EFA), Metodologias Autobiográficas, Processos de RVCC, Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP).

Introdução

Os novos paradigmas de desenvolvimento baseados no conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) inspiraram a implementação da Iniciativa Novas Oportunidades (INO) em Portugal, contribuindo, inclusivamente através do processo de RVCC, para uma nova configuração do cenário educativo, desafiando o questionamento sobre os tradicionais espaços, práticas e papéis educativos (Canário, 1999; Quintas, 2008).

Os processos de RVCC são uma modalidade educativa recente no nosso país, permitindo que adultos adquiram uma certificação escolar e/ou profissional (de nível básico ou secundário) através das experiências adquiridas ao longo da vida. Estes processos visam responder a um problema de subqualificação da população portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento do indivíduo, do mercado de trabalho, da economia e da sociedade. Assim, estes processos procuram não apenas certificar, mas, idealmente, também desenvolver competências, em particular as que permitam ao adulto continuar a investir nas suas ALLV. Apesar do contributo positivo do processo de RVCC ser reconhecido e comprovado por avaliações externas (CEPCEP, 2010; Fernandes, 2004, 2007; Hawley et al, 2010), a polémica sobre o seu impacte reflete-se nas práticas educativas e na consolidação e aceitação social

deste processo em Portugal, o que nos levou a querer analisar as perceções de adultos diretamente envolvidos, sobre o impacte do processo de RVCC nas suas vidas.

Interessava-nos analisar as potencialidades das MA para responder a necessidades da educação e da aprendizagem na sociedade atual, como desafiar processos de mudança na vida das pessoas, nomeadamente para desenvolverem capacidades para gerir e dar sentido às suas vidas, e estimular o investimento nas suas ALLV. Como questões de investigação pretendemos conhecer as perceções sobre o impacte do RVCC na representação sobre o processo de RVCC, no desenvolvimento de competências e na valorização da aprendizagem. Para tal, analisámos as perceções pessoais de adultos relativas à evolução temporal pré/pós-RVCC, em questões específicas para cada um destes aspetos. Perseguimos objectivos específicos tais como: i) explorar a pertinência de utilizar MA no RVCC; ii) definir o contributo do processo de RVCC no desenvolvimento de competências de cidadania; e iii) clarificar o contributo do processo de RVCC para o investimento na ALLV.

***P**rincípios educativos do processo de RVCC*

Os princípios educativos que iluminaram, na origem, os sistemas de RVCC, de crença no desenvolvimento constante, ao longo e ao largo da vida do ser humano, com inspiração algo crítica e emancipatória, no nosso país, basear-se-ão, essencialmente, em pressupostos da andragogia, como a relevância da diversidade e realidade experiencial individual da pessoa adulta na sua aprendizagem, bem como a necessidade de participação e autodirecionamento nos seus processos de aprendizagem. Reconhece-se que a reflexão crítica sobre as aprendizagens experienciais, passadas e futuras, pode ser facilitada pela mediação dos educadores e é útil para o desenvolvimento individual e da sociedade.

O potencial educativo das metodologias autobiográficas

As MA constituem uma apresentação individual e personalizada, por cada aprendente, do seu percurso de vida, explorando diversas experiências vividas e refletindo sobre aprendizagens significativas que adquiriu, desenvolveu e pretende desenvolver ao longo e em vários contextos da sua vida. Hoje, reconhece-se a possibilidade de aprender com as MA.

Estas metodologias permitem, por excelência, a produção de saber e a intervenção ativa pelo adulto na sua aprendizagem, aspetos considerados necessários na EFA. Autores citados por Quintas (2008) defendem o uso de narrativas autobiográficas nos processos educativos, sustentando que este processo devolve ao sujeito a possibilidade de autoria da sua própria vida (Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001) e de construção temporal da sua identidade (Tennant, 2000). Também Josso (2008) reconhece nas Histórias de Vida (HV) uma abordagem "ela própria produtora de conhecimento de si" (p.2). A autora afirma que "as HV introduzem uma rutura com os modelos académicos de ação e de formação. Não se trata de negar os saberes disciplinares, mas de fundar em si próprio o conhecimento abrindo-se aos contributos que as diferentes disciplinas podem trazer" (p.2). Ao requererem a articulação de saberes – o próprio e o proposto – estas metodologias, devidamente exploradas, estão a admitir e a exigir que o adulto, com o apoio do educador, reatribua sentidos, produza novos saberes e intervenha ativamente no seu processo de aprendizagem, noutros contextos ao longo da vida. A utilização das HV como base metodológica em algumas das novas modalidades educativas contribui para aproximar o adulto da educação, dada a maior acessibilidade, participação, interesse e sentido que tais metodologias representam para cada aprendente.

Metodologia

Propusemo-nos investigar um grupo de sujeitos, optando pela metodologia de Estudo de caso, na sua variante multicaso, por ser útil para encontrar convergências entre vários casos (Fortin, 2003) e descrever as relações detetadas neste caso entre o processo de RVCC e as mudanças ocorridas, tratando-se de um estudo qualitativo, de tipo descritivo. O estudo foi realizado com adultos certificados por esta via há mais de 1 ano, critério que se considerou garantir um olhar mais isento e descontaminado do RVCC por parte dos sujeitos em estudo. Foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, que permitem partir de uma base organizada mas que proporcionam alguma margem e flexibilidade (Quivy, 1998). Tomámos como protagonistas do estudo quatro (4) sujeitos que reunissem um conjunto de características comuns que os integrassem na nossa problemática e que pudéssemos analisar como se de um caso se tratasse. As entrevistas foram gravadas em áudio, posteriormente transcritas, e ao

corpus recolhido foi aplicada a técnica da análise de conteúdo.

Os dados recolhidos permitiram a realização de uma análise comparativa das perceções dos sujeitos acerca de distintos momentos do processo de RVCC anteriormente realizado.

Resultados e discussão

Numa análise global dos resultados (Tabela 1), verifica-se que se apuraram três grandes categorias de análise: 1) Motivações e expectativas iniciais; 2) Participação no processo de RVCC; 3) Avaliação de Resultados do processo de RVCC. Cada uma destas categorias desdobra-se num número variável de subcategorias que aqui apresentamos[1].

Tabela 1
Grelha de Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias
1. Motivações e expectativas iniciais	1.1. Finalidade da candidatura ao nível secundário de escolaridade no Centro Novas Oportunidades (CNO) 1.2. Valorização dada à aprendizagem / certificação esperadas 1.3. Razões de escolha do RVCC entre outros percursos possíveis 1.4. Expectativas de sucesso e atribuição da sua causalidade
2. Participação no processo de RVCC	2.1. Metodologias utilizadas 2.2. Referenciais explorados 2.3. Intervenção dos educadores 2.4. Competências reconhecidas mais desenvolvidas no processo
3. Avaliação de Resultados do processo de RVCC	3.1. Valorização dada ao RVCC 3.2. Mudanças ocorridas na sua vida após o RVCC 3.3. Avaliação de sucesso e atribuição da sua causalidade

Motivações e expectativas iniciais

No que se refere às motivações e expectativas iniciais dos sujeitos do estudo relativamente ao processo de RVCC, os resultados apurados permitiram distinguir várias subcategorias que se distribuem quantitativamente de forma razoavelmente equilibrada, destacando, no entanto, o valor da certificação visada para os candidatos (Figura 1).

[1] No trabalho que serviu de base a este artigo (Portela, 2012), explicitamos aprofundadamente estes resultados e ainda todos os significados relacionados dentro de cada subcategoria.



Figura 1. Percentagem de referências por subcategoria de análise na categoria "motivações e expectativas iniciais"

A finalidade da candidatura no CNO era a certificação escolar. A valorização que é dada à certificação regista 34% de referências apuradas. Verificámos que o que movia estes adultos, para além da exigência de certificação / aprendizagem no mercado de trabalho, era a possibilidade de finalização do seu percurso escolar interrompido. Como diz o Pedro,

"aquele vazio do que me faltava, não sinto aquele "buraco" na minha vida".

A escolha do processo de RVCC para tentar a certificação de nível secundário, entre outros percursos educativos possíveis, referida em 17% das unidades de significado apuradas, foi a flexibilidade de horários que esta oferta permitia. Este é, para a população adulta, um fator determinante. Como atesta um dos depoimentos que recolhemos:

"era o ideal com o tempo e a disponibilidade que tinha".

No momento inicial do processo de RVCC os adultos acalentavam expectativas de sucesso relativamente à certificação (22%). O sucesso é percecionado de várias formas: na capacidade de mostrar as competências adquiridas, de atingir a totalidade dos créditos, de concluir rapidamente a certificação pretendida. A atribuição da causalidade do sucesso esperado é feita a diversos fatores, pessoais, mas também, em parte, ao apoio da equipa de educadores do processo de RVCC.

Participação no Processo de RVCC

Abaixo vemos a distribuição por subcategorias que apurámos na análise da categoria "participação no processo de RVCC".

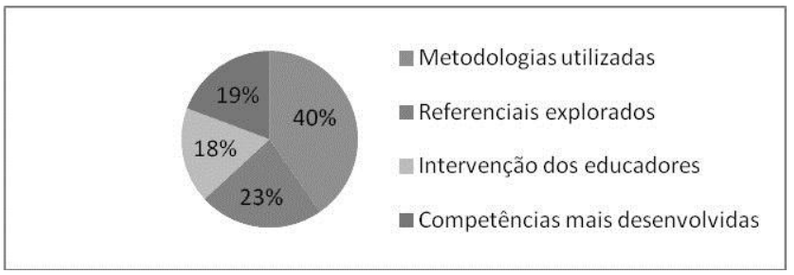


Figura 2. Percentagem de referências por subcategoria de análise na categoria "participação no processo de RVCC"

Estes resultados apontam para o destaque dado por estes adultos às MA utilizadas (40%), e a sua relação com o impacte do processo nas suas vidas, nomeadamente com as competências que mais desenvolveram. As perceções registadas sugerem-nos que estes adultos reconhecem que, em várias atividades que realizaram no processo de RVCC, através destas MA, a reflexão sobre as suas experiências pessoais serviu de base para o reconhecimento de competências e para a construção motivada de novas aprendizagens.

A construção de um portfólio reflexivo de aprendizagens (PRA) é a metodologia mais destacada na subcategoria em análise. A articulação e a unidade que pode ser conseguida no PRA, entre o que é teoricamente requerido no Referencial de Competências-Chave (RCC) e a realidade prática do adulto, assegura finalmente a construção individual de sentido às aprendizagens. Para Pires (2007), o processo reflexivo requer uma auto-reelaboração e reavaliação da experiência e sua projeção na realidade atual e futura, sendo a finalidade que ilumina esse balanço o projeto. Também um adulto considera que

> *"deviam existir vários RVCC durante a vida das pessoas. E eu quando digo RVCC, porquê? Porque obrigava as pessoas a refletir. E esse é um problema que nós temos, que é nós não refletirmos, nós não paramos às vezes para pensar o que é que já aprendemos, qual é o meu ponto da situação, quais são os conhecimentos que eu tenho, onde é que eu posso aplicar".*

Verifica-se uma relação entre o PDP e a concretização de projetos após o RVCC, principalmente a nível de participação em atividades formativas. A planificação continuada do PDP, ao longo do processo de RVCC, permite uma maturação das ideias e objetivos no

tempo e exercita a atribuição de sentido, necessária à implicação do adulto no seu processo de aprendizagem. Na opinião de Cavaco (2009), "quando adere ao processo a pessoa chega com uma representação de si e do mundo, mas ao longo da formalização dos seus adquiridos, muda a imagem de si própria, o que lhe permite repensar os seus projetos de vida" (p. 681). Tal como nos conta a Soraia,

> *"durante o processo, eu sabia o que estava ali escrito, que tinha escrito no início, e sabia que era aquilo que eu queria, pronto, ajudou, também, no empenho, ajudou depois no final a ter refeito tudo mas com mais convicção, convicção e se calhar com mais certeza das minhas capacidades".*

Para Paixão (2004), a perceção de barreiras para a concretização do projeto pode funcionar como ponto de partida para promover a maturidade vocacional. Silva (2009) refere a importância de se assegurarem redes de suporte locais que constituam sistemas facilitadores da aprendizagem ativa e do sentimento de eficácia e competência pessoal. Também Cavaco (2009) é da opinião que as equipas dos Centros podem incentivar os adultos a encarar este processo não como um fim, mas como um meio para outros percursos de formação.

A generalidade das perceções sobre os RCC explorados, que constituem 23% das unidades de significado apuradas sobre a participação no processo de RVCC, sugere que o que é requerido nestes RCC é pertinente aos níveis pessoal e social, mas a linguagem com que essas competências-chave são nele apresentadas dificulta a compreensão dessa utilidade.

As perceções sobre a intervenção dos educadores no processo de RVCC (18% das referências apuradas), referem-se ao desafio e apoio personalizado dado pelos educadores. Num processo que se baseia na reflexão sobre as aprendizagens adquiridas e a desenvolver pelo adulto, a importância da intervenção dos educadores situa-se, justamente, na mediação entre o adulto e a direção que ele constrói da sua aprendizagem. Um adulto afirma que

> *"A forma como as coisas foram acontecendo ao longo do tempo foi de tal forma organizada e estruturada por mim e pelos próprios formadores e profissional do CNO que as coisas foram fluindo"*

A divergência de perspetivas é especialmente enriquecedora. Segundo Quintas

(2008), na proposta de Reflexão Crítica de Brookfield a reflexão não é manejada "só na primeira pessoa, em autorreferência, mas valoriza-se o papel dos outros por darem um contraponto das perspetivas individuais e, assim, permitirem a expansão de horizontes de referência particulares" (p.86). A autora refere também a Aprendizagem Transformativa de Mezirow (1998) que "considera que é só através da reflexão que o indivíduo é capaz de se dar conta da inadequação dos seus esquemas tendo em vista a sua transformação" (p.86). A partilha que é feita com os educadores, no PRA, das ALLV, constitui um manancial precioso de informação sobre as condições favoráveis de aprendizagem para cada adulto, a que o educador atento recorre para mais facilmente suportar o desenvolvimento do aprendente.

Nas entrevistas, 19% das referências reportam-se ao desenvolvimento de competências, específicas, mas principalmente de cidadania. Para a Lurdes,

> *"há muitas coisas que se alteram (…) para já, olhar para aquilo que está à nossa volta de outra maneira. A questão do ambiente, a questão de ver o vizinho do lado como uma pessoa que se calhar até precisa da nossa ajuda e ninguém olha, ninguém vê, a questão da imigração, é também um assunto que se desenvolve no processo".*

Para Savater (2006), as competências de autonomia, participação e cooperação são fundamentais para uma boa integração na comunidade.

Avaliação de resultados do processo de RVCC

Nesta última categoria analisamos questões já discutidas na primeira, de modo a avaliar se houve alteração nas perceções iniciais dos adultos sobre o impacte do processo. A análise de conteúdo dos dados permite-nos apreciar, na Figura 3, que na distribuição por subcategorias de análise, a valorização dada ao RVCC reúne 31% das referências.



Figura 3. Categoria "avaliação de resultados do processo de RVCC": percentagem de referências por subcategoria de análise

Na figura 4 podemos apreciar a evolução da aprendizagem esperada inicialmente do processo de RVCC à avaliada depois da sua realização. Verificamos que se inicialmente o valor esperado no RVCC se prendia, essencialmente, com a possibilidade de finalização do percurso escolar interrompido, outras valências do processo de RVCC ganham destaque após a sua realização por estes adultos. Assim, a procura do valor "estatuto social da certificação", uma vez alcançado, dá lugar ao reconhecimento do valor do RVCC como favorecedor de acessibilidade a adultos e justiça social, numa visão cooperativa da vivência da cidadania, e surgem perceções, inicialmente inexistentes, do valor do RVCC como contributo para o desenvolvimento social e da comunidade.

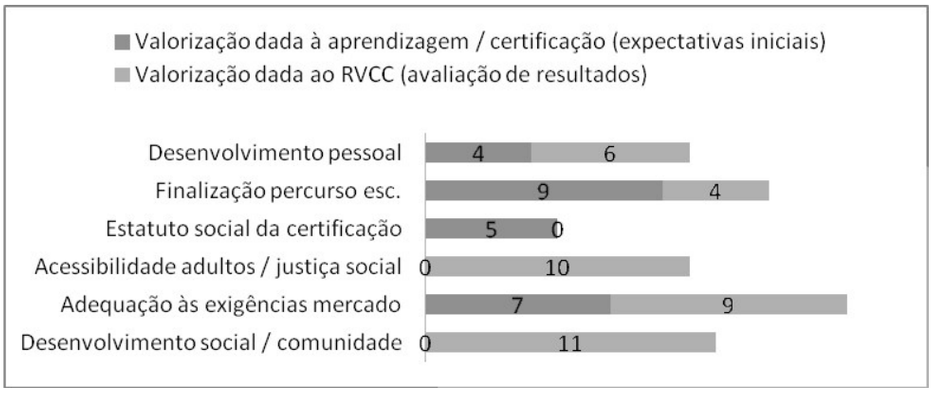


Figura 4. Evolução da "valorização dada à aprendizagem / certificação esperadas" para a "valorização dada ao RVCC": frequência por unidades de sentido

A principal valorização do processo de RVCC é constituir uma forma de desenvolvimento social e/ou da comunidade. Esta mais-valia, avaliada após a conclusão do processo, não era esperada inicialmente por estes adultos. Essencialmente é enfatizado, nestas intervenções, o efeito benéfico que o processo de RVCC poderia ter na comunidade, com o apoio do CNO, em rede com várias entidades, capitalizando o potencial de cada adulto:

"se existir um acompanhamento, uma força, até por parte dos CNO para ajudarem essas pessoas a darem um passo em frente, aí acredito que teríamos muito mais pessoas participativas em todos os aspetos da sociedade" (Mário).

Registámos 34% de referências sobre as mudanças ocorridas na sua vida após o RVCC, indicando uma evolução positiva entre as finalidades que eram almejadas aquando da candidatura por estes adultos ao CNO, e as mudanças ocorridas que percecionam, após o processo (Figura 5).



Figura 5. Evolução da "finalidade da candidatura ao nível secundário de escolaridade no CNO" para as "mudanças ocorridas após o RVCC": frequência por unidades de sentido

Na figura acima observa-se a comparação entre as mudanças idealizadas antes e alcançadas depois do processo de RVCC. Vemos que a certificação, atingida por todos os adultos neste estudo, já não é referida como antes, adquirindo agora maior relevo outros aspetos que inicialmente não eram esperados. Verifica-se, assim, que a aprendizagem/desenvolvimento de competências (onde registámos 11 unidades de sentido), bem como a integração na sociedade (que origina um novo indicador, com o maior número de referências, 12 unidades de sentido), foram mudanças ocorridas após o processo de RVCC que, entre outras, terão surpreendido estes adultos.

Os nossos adultos, não esperando essa aprendizagem num processo que se denomina de "reconhecimento" das competências adquiridas, manifestaram essa surpresa. Foi percecionado o desenvolvimento de diversas competências. O próprio reconhecimento de

competências, num processo de descoberta em que se veem as coisas com um novo olhar, é considerado uma aprendizagem. Cavaco (2009) também havia verificado que os adultos relacionavam "a dimensão formativa do processo de RVCC, essencialmente, com a apropriação e reconhecimento do seu percurso" (p.683). Um adulto afirma:

"afinal tenho, afinal passei por isto, afinal tenho esta competência, tenho isto…e tudo isso foi buscar coisas que eu não sabia que tinha" (Pedro).

As aprendizagens desenvolvidas no processo de RVCC são agora percecionadas como uma evolução, uma mudança que contribuiu para uma maior consciencialização e integração na sociedade, como transparece nestes depoimentos:

"o facto de ter feito o processo de RVCC criou-me ainda mais… nasceu em mim uma grande vontade de ajudar, de participar, de contribuir" (Soraia);

A avaliação de sucesso e atribuição da sua causalidade foi alvo de 35% das referências apuradas nas perceções sobre a avaliação de resultados do processo de RVCC.

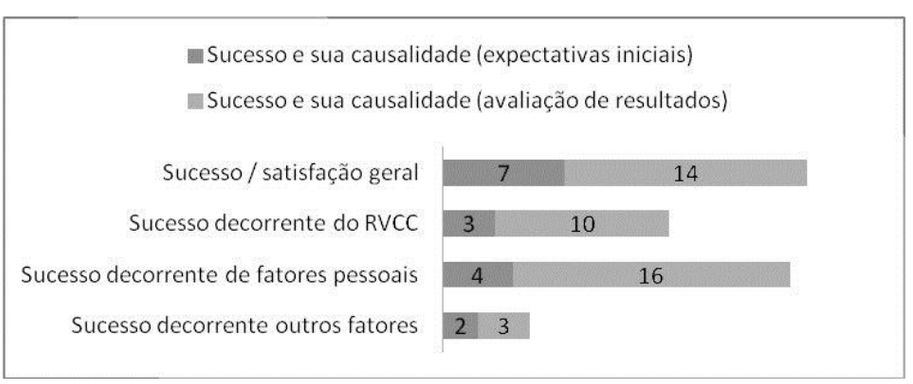


Figura 6. Evolução das "expectativas de sucesso e atribuição da sua causalidade" para a "avaliação de sucesso e atribuição da sua causalidade": frequência por unidades de sentido

Observamos, na Figura 6, que a perceção de sucesso merece o dobro das unidades de sentido, comparativamente ao que era esperado inicialmente por estes adultos. Regista-se, igualmente, um aumento de referências aos diversos fatores que, quanto a estes adultos, causaram o seu sucesso. O sucesso decorrente de fatores pessoais é o indicador destacado nesta análise, registando o quádruplo das unidades de sentido. Quanto a nós, a evolução positiva verificada na atribuição pessoal do sucesso, que decorreu entre o "antes" e o "depois"

do RVCC, indicia o "sucesso" do próprio processo com estes adultos, pois relaciona-se diretamente com o propósito do RVCC: que os adultos se reconheçam como autores das competências que desenvolveram nos vários contextos, ao longo da sua vida. Se no início nem sempre existe essa consciencialização e se conta com o apoio dos outros para obter o sucesso, no final do processo de RVCC, com a sua autoconfiança reforçada, o adulto, mais conhecedor de si e ciente da sua autonomia, assume finalmente os louros que lhe são devidos, dos caminhos que trilhou, do que aprendeu, da sua história de vida… à sua vida com história.

Discussão de resultados e conclusões

Relativamente ao impacte do processo de RVCC na representação sobre o próprio processo de RVCC, os nossos objetivos eram questionar as perceções sobre a utilidade pública de reconhecer e certificar as competências adquiridas e, ainda, explorar a pertinência de utilizar MA nos processos educativos.

A análise de conteúdo que realizámos com base nos depoimentos dos adultos entrevistados, concretamente no que se refere à valorização dada ao processo de RVCC, permite-nos afirmar que os adultos percecionam o reconhecimento e certificação de adquiridos da experiência como úteis para a sociedade. De acordo com as representações destes adultos, baseadas na sua participação no processo de RVCC, a exploração, através de MA, das competências de vida que são propostas nos referenciais, permite, assim, a muitos adultos, com o apoio personalizado e com a flexibilidade de horários que caracterizam este processo, a justiça social de recuperar e valorizar socialmente as competências que já detêm, democratizando o acesso à educação e contribuindo para o desenvolvimento pessoal e da comunidade. Na investigação externa à INO, o CEPCEP (2010) verificou que a preferência detetada pelo processo de RVCC se deve à melhor adaptação desta oferta educativa às condições pessoais de cada adulto, exigindo-lhes menores custos e sacrifícios. A linguagem dos referenciais utilizados, percecionada como difícil, não ajuda à compreensão da utilidade social acima referida.

Do conjunto de opiniões sobre as MA, que utilizaram no processo de RVCC, podemos inferir que para estes adultos elas são pertinentes nos processos educativos. De

acordo com os entrevistados, a evidenciação e o desenvolvimento das competências propostas, com base na reflexão sobre as próprias experiências de vida, e com a possibilidade de escolher e explorar, com apoio, situações e assuntos de interesse pessoal, facilita o envolvimento e o autoconhecimento, bem como a atribuição de sentido e a eficácia no processo de aprendizagem. Abarcando uma grande diversidade de aprendizagens do adulto, nos seus vários contextos de vida, estas metodologias permitem também aos educadores melhor compreender como estimulá-lo a gerir e dar sentido ao seu percurso de aprendizagem. Os entrevistados reconhecem que o sucesso que alcançaram se deve também ao apoio dos educadores, que percecionam como personalizado, no balanço de competências para a construção do seu PRA, ao longo de todo o processo de RVCC.

Quanto ao impacte do processo de RVCC no desenvolvimento de competências, identificamos as aprendizagens que estes adultos realizaram no processo e definimos, ainda, o contributo do processo no desenvolvimento de competências de cidadania.

A análise das perceções revela que estes adultos aprenderam no processo de RVCC. Nas competências reconhecidas como as mais desenvolvidas destacam-se as de formação dita geral, no conhecimento e uso dos direitos, na reflexão crítica e na aceitação da diferença, na assertividade, entre outros, mas também foi referido o desenvolvimento de competências específicas no processo de RVCC, nos domínios da escrita e leitura, uso das TIC, organização do trabalho, gestão pessoal, etc. O CEPCEP (2010) já havia assinalado, na sua avaliação externa à INO, uma "melhoria efetiva das competências-chave" dos adultos (p.2).

A nossa análise dos dados permite-nos considerar que o processo de RVCC contribuiu para o desenvolvimento de competências de cidadania destes adultos. A participação nas sessões de reconhecimento, a necessidade de refletir e relacionar criticamente os saberes propostos no RCC com os seus saberes, na produção e gestão do PRA, incluindo o PDP, exercitou, com a mediação dos educadores, competências de cooperação, de participação, de autonomia e de programação. O aumento de conhecimento pessoal que o desenvolvimento de competências originou nestes adultos levou a um autoconceito valorizado, evidente no aumento de perceções que atribuem o sucesso a fatores pessoais, e na participação em atividades de aprendizagem após o RVCC. O processo de RVCC contribui

para a consciencialização de si como cidadãos integrados na comunidade. O seu impacte no desenvolvimento social dos adultos já havia sido verificado por outras investigações, no que se refere ao desenvolvimento de competências que potenciam a participação social (Valente, 2009) e na diminuição da desconfiança e aumento do interesse político (Amorim, 2004).

No que se refere ao impacte do processo de RVCC na valorização da aprendizagem, interessa-nos assinalar a utilidade da aprendizagem certificada ao longo da vida. Pretendemos também clarificar o contributo do processo de RVCC para o investimento na ALLV.

No final do processo de RVCC estes adultos valorizam mais a aprendizagem. Apesar de no final do processo se verificar uma menor frequência de perceções sobre o contributo do RVCC para a abertura de possibilidades profissionais, que são relacionadas essencialmente com o contexto atual de crise, a aprendizagem certificada por meio do RVCC é reconhecida como respondendo a uma exigência do mercado de trabalho. Os dados recolhidos nas entrevistas mostram que mais de um ano após a conclusão do processo de RVCC a aprendizagem e a certificação dessa aprendizagem são percecionadas como tendo contribuído para a realização pessoal, para uma maior participação em atividades educativas e para a sua integração na sociedade.

O processo de RVCC contribui para o investimento na ALLV. Todos os adultos participaram em atividades formativas após a sua certificação. No conjunto de opiniões sobre a importância de terem construído um PDP no seu PRA, o que perpassa é o reconhecimento da sua utilidade justamente na planificação e na concretização de projetos de continuação das suas aprendizagens no futuro. Registam-se ainda neste aspeto referências à vantagem deste PDP ser realizado desde um momento inicial do processo de RVCC e a sua concretização ser temporariamente acompanhada pós-RVCC, num reconhecimento da necessidade e da utilidade do apoio dado pelos educadores, quando devidamente articulados em rede, com outras entidades de suporte ao desenvolvimento na comunidade.

Uma atitude de autocrítica, questionamento pragmático-construtivista, análise alargada e investigação permanente será todavia determinante para evitar a perversão da perspetiva humanista e crítica deste processo e salvaguardar a qualidade da intervenção que os adultos merecem. O processo de RVCC surge como uma metodologia educativa de adultos

com alto potencial formativo na medida em que vise e consiga complementar a educação com a ALV, apoiando e motivando cada indivíduo, desde uma fase inicial do seu processo, a participar ativamente na (re)construção do seu projeto útil na comunidade, estimulando-o a aprender a aprender de forma autónoma nos vários papéis que desempenha ao longo da vida. Esta é uma responsabilidade de todos e um desafio que está ao nosso alcance, a educação e a formação de adultos vai continuar a aprender ao longo e ao largo da vida.

Referências

Amorim, J. (2004). *A metamorfose das borboletas. Estudo longitudinal do impacte da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania*. Porto: FPCE/Universidade do Porto (Dissertação de Mestrado).

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação (2010). *Briefing Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos*. Retirado de http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft_Word_Briefing_IniciativaNova.pdf Acedido em: 04/2001.

Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática.* Lisboa: EDUCA.

Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Educa. Unidade de I&D de Ciências da Educação.

CEPCEP – Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa da Universidade Católica Portuguesa (2010). *Resultados da Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades*. Retirado de: http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft_Word___Resultados_2010_da_Aval.pdf Acedido em: 04/2011

Fernandes, P. A. (Coord.) (2004). (2007). *O impacte do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos.

Fortin, M.F. (2003). *O Processo de Investigação - da conceção à realização*, Loures: Lusociência.

Hawley, J., Otero, M. S., Duchemin, C. (2010). *2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning – Executive summary of Final Report.* Direção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia. Retirado de: http://www.observal.org/observal/country_profiles/portugal

Josso, M.C. (2008). As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas. Entrevista no sítio *O direito de aprender*, 05/10/2008 http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=195&Itemid=30

Knowles, M. (1990). *L`aprennant adulte vers un nouvel art de la formation.* Paris: Les editions de l`organization.

Melo, A. (2010). Educação-Formação de Adultos: caminhos passados e horizontes possíveis. *Revista "O direito de aprender"*, No 13, pp. 40/45

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Paixão, M.P. (2004). A avaliação dos fatores e processos motivacionais na orientação vocacional. In L.M. Leitão (Coordenadora), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora. pp. 377/415.

Pires, A. L. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo/Revista de ciências de educação*, No 2, pp. 5/19.

Portela, S. (2012). *Das Histórias de vida às vidas com história. O impacte do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.* Dissertação para obtenção do grau de mestre no ramo de Ciências da Educação e Formação, especialidade de Educação e Formação de Adultos. FCHS, Universidade do Algarve.

Quintas, H. (2008). *Vida no currículo e currículo na vida.* Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Quivy, R., Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais. Retirado de:* www.fep.up.pt/docentes/joao/material/manualinvestig.pdf Acedido em: 07/2010

Savater, F. (2006). *Entrevista de George, J.P.,* em 13/4/2005. Retirado de: http://esplanar.blogspot.com/2005/04/fernando-savater-entrevista.html

Silva, L.R.F. (2009). Autonomia, imperativo à atividade e "máscara da idade": prerrogativas do envelhecimento contemporâneo. *Psicologia Social*, Vol. 21, No 1, pp. 128/134.

Valente, A.C., Carvalho, L. e Carvalho, A. (2009) *Estudos de caso de Centros Novas Oportunidades*. Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

DESENVOLVER RELAÇÕES POSITIVAS COM OS ALUNOS: O CAMINHO PARA A COOPERAÇÃO E O SUCESSO ACADÉMICO

Maria de Lurdes Moreira, Departamento de Pedagogia e Educação – Universidade de Évora, mlrm@uevora.pt
Marília Favinha, Departamento de Pedagogia e Educação – Universidade de Évora, mfavinha@uevora.pt

Resumo: A relação entre o professor/educador e os seus alunos constitui um dos fatores fundamentais do processo de ensino/aprendizagem. Se os processos cognitivos, didáticos e metodológicos são determinantes em qualquer situação educativa, e longamente estudados, procurando-se compreender quais as melhores abordagens, quais as estratégias e metodologias que poderão gerar melhores sucessos académicos, a relação que o professor estabelece com a sua turma e cada um dos seus alunos não é menos importante. Com esta comunicação pretendemos apresentar alguns estudos que têm verificado a importância da relação professor-aluno nos primeiros anos de escola, e que mostram que a criança se torna mais segura nas suas relações com os adultos e colegas, mais recetiva e motivada para a aprendizagem, com um melhor comportamento e uma melhor realização académica. Isto é verdade para os primeiros anos e para os anos seguintes, tanto no 1º ciclo onde as crianças podem estabelecer uma relação próxima com o professor, como nos ciclos seguintes onde o fato de ter vários professores não diminui a importância do estabelecimento de relações positivas com cada um, mas ainda torna mais importante, já que tem que gerir várias relações, associadas a diferentes áreas curriculares, diferentes personalidades, num período difícil de desenvolvimento emocional, a pré-adolescência e a adolescência.Para além da sustentação teórica iremos também fazer o relato da nossa experiência de largos anos enquanto orientadoras de estágios na Universidade de Évora.
Palavras-Chave: Relações positivas professor/aluno; sucesso académico

Introdução

O presente texto apresenta o resultado de um estudo analítico de tipo ensaio reflexivo, partindo da experiência construída ao longo de anos no acompanhamento de Estágios Pedagógicos em Ensino Básico, na Universidade de Évora, e da revisão de literatura consultada para o efeito. É objetivo deste artigo refletir sobre formas de desenvolver relações positivas com os alunos de modo a construir um caminho para a cooperação e o sucesso académico.Este trabalho apresenta a seguinte estrutura: uma primeira parte de fundamentação teórica, complementada com alguns exemplos resultantes da nossa práticaenquanto orientadoras com larga experiência em estágios pedagógicos de professores do Ensino Básico e as considerações extraídas do cruzamento destes dois eixos.

A construção de relações em sala de aula

As habilidades de gerir, de dirigir e de supervisionar os alunos durante o processo de aprendizagem são as componentes indispensáveis para um ensino e aprendizagem eficazes. De acordo com Amado e Freire (2005) "um dos papéis do professor é contribuir (…) para a formação de cidadãos livres, valorizados na sua interioridade, identidade e individualidade, mas também responsáveis, solidários, abertos ao diálogo e à livre troca de opiniões" (p.314). Ascrianças e os jovens aprendem estratégias sociais ao observarem as interações dos outros. Por conseguinte, o adulto funciona como um modelo e, portanto, os métodos de disciplina usados podem influenciar o desenvolvimento social. O adulto ao partilhar o respeito, dando a possibilidade de regular o comportamento voluntariamente, age de acordo com o tipo de relacionamento, denominado por Piaget de autónomo ou cooperativo, ou seja, o adulto ao afastar a autoridade desenvolve sentimentos morais e convicções, que as levam a tomar decisões.

Para Devries e Zan (1998), é necessário envolver as crianças na tomada de decisões e estabelecimento de regras, contribuindo para uma atmosfera de respeito mútuo, na qual os professores e crianças praticam a auto-regulação e cooperação. "O estabelecimento de regras representa uma clara oportunidade para que as crianças exercitem a autonomia" (p. 138). Ainda de acordo com as referidas autoras, as crianças recordarão e respeitarão mais a regra, se esta estiver nas suas próprias palavras. As crianças percebem a necessidade da existência de regras, quando refletem em conjunto sobre os problemas da sala e ao participarem na determinação do que acontece na sala.

Esta gestão da sala de aula tem uma influência direta nos comportamentos dos alunos e na sua aprendizagem (Yilmaz & Sahinkaya, 2010), pelo que o conhecimento sobre os métodos a utilizar para melhorar os comportamentos dos alunos, ajuda o professor no processo de ensino-aprendizagem.

Alguns métodos utilizados pelos professores para prevenir maus comportamentos em sala de aula (Yilmaz & Sahinkaya, 2010) passam por repreensões, ameaças, castigos, admoestações, olhares firmes, avisos verbais e não-verbais, ignorar, contacto com o conselho da escola e famílias, explicar, incutir responsabilidade, dar prémios e reforços, perceber a razão dos maus comportamentos, lembrar as regras da sala, motivar para a aula, retirar os tempos lúdicos como punição, etc. No entanto, para estes autores, o problema não passa por conhecer muitos métodos, mas sim por ter uma capacidade para compreender a situação, gerir os comportamentos e comunicar empaticamente com o aluno. Professores mais empáticos são mais sensíveis na compreensão dos comportamentos dos estudantes e encontram mais facilmente soluções para os problemas (Genc e Kalafat, 2008 cit Yilmaz & Sahinkaya, 2010).

Yilmaz e Sahinkaya (2010) verificaram, num estudo, sobre os métodos utilizados por professores do ensino primário para prevenir o mau comportamento e as tendências empáticas dos professores, que os métodos preferenciais dos professores com pontuações elevadas na avaliação da capacidade empática, obtinham melhores resultados em impedir maus comportamentos nos alunos, e caracterizavam-se por ouvir o aluno e comunicar com clareza, procurar as razões do problema, tentar resolver o problema, prevenir através do olhar e dar conselhos.

Neste sentido, uma das principais preocupações dos professores passa pelo estabelecimento de um clima propício à aprendizagem, incluindo todos os elementos da turma. Mas esta suposição, por parte do professor, só se preconiza quando o professor consegue construir um grupo social saudável em termos de convívio, não esquecendo que o próprio professor faz parte deste grupo em construção. Relações e comportamentos positivos exibidos pelos alunos de uma turma foram associados a um maior envolvimento ativo nas atividades de aprendizagem em sala de aula (Coolahan, Fantuzzo, Mendez & McDermott,

2000). Comportamentos de afastamento do grupo foram relacionados com passividade, desatenção e falta de motivação.

Hoje em dia, cada vez mais, as crianças são oriundas de diferentes culturas e contextos sociais, apresentando também diferentes necessidades, cabendo ao professor entender e fazer entender a necessidade de respeitar cada aluno como indivíduo com as suas características únicas (Yunus, Osman & Ishak, 2011), e incentivando o desenvolvimento em termos académicos e pessoais.

Simultaneamente, o tipo de relação estabelecido com os professores parece ser não só uma componente fundamental para a adaptação da criança à escola e processo de ensino-aprendizagem, mas também um contributo para um melhor ou pior desenvolvimento ao longo do percurso escolar. Um estudo evolutivo (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995) procurou comparar o tipo de relação vivida no pré-escolar, com o comportamento exibido anos depois, no 1.º e 2.º ano de escolaridade. Verificou-se que as crianças com quem os educadores haviam referido ter uma relação positiva, exibiam comportamentos mais ajustados no 1.º ano de escolaridade e ainda maior sucesso académico do que o já previsto pelos educadores. As crianças para quem os educadores previam dificuldades, e estas não se vinham a confirmar, tinham tido relações mais positivas no jardim-de-infância do que aquelas crianças a quem se vinha a confirmar as dificuldades previstas pelos educadores. Analisando o grau de adaptação e o relacionamento com o professor, durante o 2.º ano de escolaridade, a partir da avaliação realizada pelo professor, verificou-se que as crianças que tinham vivido relações próximas, carinhosas e relações comunicativas com os educadores, apresentavam maior adaptação e tinham um relacionamento mais positivo com o professor do que crianças com relacionamentos complicados com o educador e relações dependentes criança-educador no jardim-de-infância.

Relações negativas no jardim-de-infância, marcados por conflitos e dependência, têm implicações nos resultados académicos e comportamentais de forma duradoura, até ao fim do Ensino Básico, e ainda com maior expressão para as crianças com maiores problemas de comportamento na infância, e de modo geral nos meninos (Hamre & Pianta, 2001).

O aumento da qualidade do relacionamento professor-criança no jardim-de-infância está relacionado com a realização académica das crianças e a redução de problemas de comportamento, através dos anos seguintes. A importância da qualidade da relação professor-aluno mantém-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Maldonado-Carreño, & Votruba-Drzal, 2011).

No mesmo sentido, Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson e Reiser (2008), verificaram uma correlação significativa entre o controlo do esforço, as relações escolares, a participação na sala de aula e as competências académicas, em crianças de 7 a 12 anos de idade. A relação professor-aluno e a participação na sala de aula influenciavam o controlo do esforço, a posição relativa nas classificações e a diminuição de faltas ao longo do ano. A vivência de uma relação positiva professor-aluno influencia também as espectativas relativamente ao percurso académico nos anos seguintes (Yunus, Osman & Ishak, 2011).

Este tipo de resultados é reforçado por um estudo desenvolvido num jardim-de-infância, em que foram analisados três características diferentes de relação educador-criança, proximidade, dependência e conflito, e a relação com a adaptação escolar das crianças (Birch & Ladd, 1997). O tipo de relação caracterizado pela dependência aparecia fortemente correlacionado com dificuldades de adaptação e pior desempenho académico, atitudes mais negativas em relação à escola e menor envolvimento com o ambiente escolar. O tipo de relação caracterizado pelo conflito estava associado a menor gosto das crianças pela escola, evasão escolar, e inconsistente avaliação dos educadores acerca da participação cooperativa das crianças na sala. Para a relação caracterizada por proximidade professor-criança,

verificava-se melhor desempenho académico das crianças, maior gosto pela escola e participação ativa na sala.

Yunus, Osman e Ishak (2011) verificaram que maior nível de motivação, melhor desempenho académicoe menor evasão escolar ocorriam em disciplinas em que os alunos tinham uma relação positiva professor-aluno. Quando existe uma relação positiva professor-aluno, os alunos gostam do professor, logo sentem-se mais confortáveis e lidam melhor com o stress, o que os leva a investir na aprendizagem, a prestar maior atenção ao professor, a participar no trabalho da aula, a cooperar, e a estar mais predispostos a aceitar as instruções e críticas.

Também para os professores, a existência de uma relação positiva apresenta benefícios, na medida em que contribui para uma maior sensação de satisfação no trabalho (Goldstein & Lake, 2000). Yoon (2002) mostrou que, a partir da análise do relato de professores, naqueles que reportavam stress era possível predizer com eficácia relações negativas aluno-professor, afeto negativo, e maus comportamentos por parte dos alunos.

Leitão (2006) cit Leitão e Waugh (2007) organizou os aspetos importantes para o desenvolvimento de relações saudáveis entre professores e alunos, segurançaemocional econfiança, envolvimento emocionalpositivo, sensação de proximidade, disponibilidade dos professores e abertura de comunicação, em três grandes áreas:

> Conetividade com os alunos – Os professores demonstram conhecimento pessoal sobre os alunos, um genuíno cuidado dos alunos, um genuíno interesse na vida dos alunos, sensibilidade para o estado emocional e necessidades de cada aluno, atitude de suporte aos alunos
>
> Disponibilidade para os alunos – Os professores demonstram habilidade para comunicar disponibilidade para os alunos, arranjar tempo para estar disponíveis para os alunos, em grupos e individualmente, acessibilidade(isto é, os alunos são capazes de se aproximar do professor), passar tempo com os alunos é uma prioridade,

habilidade deacompanhamentodos alunossobreas preocupaçõesacadêmicas, sociaisou emocionais

Comunicação com os alunos – boas capacidades verbais, boas capacidades não-verbais, boa capacidade em ouvir, sensibilidade para as diferenças culturais no que diz respeito à comunicação.

A partir da definição destas áreas Leitão e Waugh (2007) criaram uma escala de auto-avaliação de comportamentos promotores do desenvolvimento de uma relação positiva professor-aluno:

Conetividade

1 – Gosto da criança

2 – A criançae eu damo-nos bem juntos.

3 – Estou interessado em saber sobre os pensamentos pessoais da criança, sentimentos e experiências.

4 – Tenho uma relação boa e de suporte com a criança.

Disponibilidade

5 - Estou disponível para a criança.

6 - Estou disponível a fornecer ajuda quando a criança pede.

7 - Seestou ocupadoeacriança precisade ajudaurgentemente, paro o que estou a fazer e fico disponível.

Habilidades de Comunicação

8 - Comunico de forma eficazcom a criança.

9 -Escutoa criançaquando precisa conversar sobrequestões pessoais.

10 -Comunico coma criançade maneira positivae sensível.

Para cada item, os professores devem refletir, comparando entre o que gostariam que acontecesse, o que consideram ser capazes de fazer, e o que realmente se verifica.

Jares (2007) considera que o que acontece muitas vezes, quer por parte dos professores, quer por parte dos alunos, é a constante confusão entre o problema e a pessoa. Esta questão, quer pela sua importância, tanto no plano qualitativo como no quantitativo, é necessário ser destacada e aprofundada, de forma a introduzir nas escolas uma verdadeira pedagogia da convivência, onde se tem em conta as pessoas, que dela fazem parte, e os conteúdos e as

causas dos seus problemas. Pensamos que só partindo desta premissa se podem estabelecer relações positivas entre professores e alunos.

Como conclui Santos (2001) ao analisar as práticas dos orientadores de estágio de professores em final de formação em ensino "Uma boa relação professor- aluno é um importante trunfo na gestão da sala de aula, pois os alunos dão uma enorme importância à pessoa do professor e, no campo disciplinar, o "gostar" ou "não gostar" do professor pode fazer a diferença, pode significar "ganhar ou não os alunos". Estabelecer relações interpessoais positivas implica disponibilidade para ouvir os alunos, para se aproximar deles, ser afectuoso, empático, inspirar confiança, mas também ter humor, ter e ser calmo na abordagem dos problemas, respeitar o aluno, isto é, confiar nele e não o humilhar, tudo isto com a dose de firmeza necessária para fazer cumprir as decisões tomadas." (pg. 10).

Exemplos da prática supervisionada

Na nossa experiência, de quase 15 anos, de orientadoras de estágios pedagógicos, temos observados muitas vezes, práticas coincidentes com os estudos que apresentámos no ponto anterior, das quais daremos apenas dois exemplos.

1º Exemplo:

Acompanhámos uma estagiária de 1º ciclo, que implementou um modelo de relação e de convivência social partilhado, através da criação de rotinas de trabalho cooperativo na sala de aula, contrariamente às práticas utilizadas pelo professor titular, que exercia o poder de forma autoritária e unidirecional. A estagiária adotou estratégias de inclusão dos alunos em todas as decisões de sala de aula começando, por exemplo, pela disposição da própria sala, que foi alterada com a participação ativa dos alunos e a compreensão por parte destes dos objetivos subjacentes à alteração proposta. Contrariamente ao que lhe tinha sido dado

observar das práticas do professor titular, a estagiária optou pela construção de uma relação baseada no respeito mútuo, ignorando a rotulagem esteriotipada e os preconceitos, de que a cooperação não é praticável em sala de aula, ou com determinados grupos etários. Os alunos mantiveram sempre uma atitude responsável, colaborante, interessada e com visíveis ganhos do ponto de vista das aprendizagens, contrariando o estereótipo mantido pela professora que considerava que os alunos tinham que estar em carteiras individuais, separados, para não se distrairem e gerarem muita conversa e confusão dentro da sala de aula.

2º Exemplo:

Uma das professoras Cooperantes do 1º ciclo utiliza práticas de ensino colaborativo, em que os próprios alunos são chamados a construir as suas aprendizagens, com base num currículo dirigido às suas necessidades específicas e às características da turma.Os estagiários que trabalham com esta professora, adotam eles próprios estratégias de diversidade de currículo, utilizando práticas inclusivas, que promovem aprendizagens significativas e direcionadas a cada criança, possibilitando assim um sólido sucesso educativo.

O estabelecimento de relações positivas entre a professora titular e os seus alunos, induziram a estagiária a apropriar-se das mesmas estratégias, conseguindo continuar e manter o percurso até ali realizado neste grupo turma.

Considerações finais

A qualidade da relação professor-aluno influencia fatores como a capacidade do aluno se adaptar à escola, o comportamento, o relacionamento com os colegas, a gestão da sala de aula e o processo de aprendizagem (Pianta, 1999; Sztejnberg, DenBrok, &Hurek, 2004), devendo o professor ser capaz de criar este contexto favorável ao ensino-aprendizagem, à

auto-aprendizagem e auto-descoberta (Rhodes, Grossman&Resch, 2000; Yunus, Osman&Ishak, 2011).

Para Pianta (1999) numa relação positiva professor-aluno verifica-se uma comunicação aberta, apoio social e académico, sendo caracterizada por aceitação mútua, compreensão, carinho, confiança, respeito, cuidado ecooperação(Leitão&Waugh, 2007; Larrivee, 2005; Noddings, 2005; Smeyers, 1999), cabendo ao professor iniciar essa relação e servir como modelo, demonstrando como construir relações positivas, ao proceder segundo aqueles princípios. Levando os alunos a agir desse modo, o professor prepara-ostambém para saberem desenvolver relações positivas ao longo da vida(Pianta, 1999; Smeyers, 1999).

Apesarda insuficiência de contributos teóricos centrados na cultura de escola, no que diz respeito ao impacto provocado pelas relações positivas entre alunos e professores, uma das principais considerações a emergir desta análise foio facto de reconhecermos a importância de se trabalharem estesconteúdos, na formação inicial dos professores. "Relações positivas melhoram o comportamento e a motivação dos alunos, bem como o seu desempenho académico. Tal componente fundamental para a aprendizagem bem-sucedida e a conduta de ensino deve ser mais enfatizada a nível superior, para que os futuros professores estejam equipados com a mentalidade certa quando se aventuram na escola" (Yunus, Osman & Ishak, 2011; pg 2641).Também para os professores, a existência de uma relação positiva apresenta benefícios, na medida em que contribui para uma maior sensação de satisfação no trabalho (Goldstein &Lake, 2000).

Este artigo poderá ser um contributo ao nível da formação pessoal e profissional dos docentes, na medida em que assume particular pertinência no atualcontexto educativo, tendo em conta a (in)disciplina que se vive nas escolas, provocada muitas vezes pelo distanciamento entre professores e alunos. Outra das apreciações decorrentes prende-se com a constatação de que nos exemplos apresentados, os professores percecionam a sua prática educativa de uma

forma muito coincidente, com a que referem os autores consultados na revisão da literatura, relativamente às relações que estabelecem com os alunos. Valorizam a existência de proximidade, partilha e cooperação na sala de aula, apelam à participação dos alunos neste processo de construção e interiorização de relações positivas e recorrem maioritariamente ao diálogo, como estratégia encontrada para a resolução de conflitos. O presente artigo constitui apenas um contributo na análise da prática sobre uma realidade ainda a construir. O uso de uma metodologia de investigação-ação quecomplemente a observação das práticas, poderá ser interessante para perceber como é que o estabelecimento de relações positivas entre alunos e professores produz um impacto determinante e efetivo no sucesso académico, nas suas mais amplas dimensões.

Referências

Amado, J., & Freire, I. (2005). A Gestão da Sala de Aula. In S. Bahia, & G. Miranda (Orgs.), Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem eEnsino (311-331). Lisboa: RelógioD`Água.

Birch, S. & Ladd, G. (1997).The teacher-child relationship and children's early school adjustment.*Journal of School Psychology*,35(1), 61–79. doi:10.1016/S0022-4405(96)00029-5.

Coolahan, K.; Fantuzzo, J.; Mendez, J. & McDermott, P. (2000).Preschool peer interactions and readiness to learn: relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *JournalofEducationalPsychology, 92(3),* 458-465.

Devries, R., &Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil – o ambiente sócio-moral naescola*. Porto Alegre: ArtmedEditora.

Goldstein, L., & Lake, V. (2000). "Love, love, and more love for children": exploring preservice teachers' understandings of caring. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 861-872.

Hamre, B. &Pianta, R. (2003).Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *ChildDevelopment*, 72(2), 625–638. doi: 10.1111/1467-8624.00301.

Jarres, X. (2007). *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições.

Larrivee, B. (2005). *Authentic Classroom Management: Creating a learningcommunity and building reflective practice* (2nd ed.). Boston, USA: Pearson Education, Inc.

Leitão, N. & Waugh, R. (2007).Teachers' Views of Teacher-Student Relationships in the Primary School. *37th Annual International Educational Research Conference*, held by the Australian Association for Research in Education atFremantle, Western Australia.

Maldonado-Carreño, C. &Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher–child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within- and between-child analysis. *Child Development*, 82, 601–616. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01533.x.

Pianta, R.; Steinberg, M. & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7,* 295-312.doi:10.1017/S0954579400006519.

Pianta, R. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers* (1st ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

Rhodes, J.E., Grossman, J. B., &Resch, N. R. (2000) Agents of Change: Pathways through Which Mentoring Influencing Adolescents'Academic Adjustment, *Child Development*, 71(6), 1662-1671.

Santos, B. (2001). Gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina: que competências? Que formação ? http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/brancasantos.pdf, acedido a 20 de março 2012

Smeyers, P. (1999). 'Care' and Wider Ethical Issues.*Journal of Philosophy of Education, 33*(2), 233-251.

Sztejnberg, A., den Brok, P., &Hurek, J. (2004). Preferred teacher-student interpersonal behaviour: Differences between polish primary and higher education students' perceptions. *Journal of Classroom Interaction, 39*(2), 32-40.

Valiente, C.; Lemery-Chalfant, K.; Swanson, J.; Reiser, M. (2008).Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation.*Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67-77.

Yilmaz, S. &Sahinkaya, N. (2010). The relationship between the methods teachers use against the misbehaviour performed in the classroom and emphatic tendencies of teachers. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 2932–2936.

Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect, and self-efficacy. Social Behavior and Personality: an international journal, 30(5), 485-493. doi:10.2224/sbp.2002.30.5.485.

Yunus, M., Osman, W. &Ishak, N.(2011).Teacher-student relationship factor affecting motivation and academic achievement in ESL classroom.*Procedia Social andBehavioralSciences*, 15, 2637–2641. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.161.

DESENVOLVIMENTO PLENO E HARMONIOSO DA PERSONALIDADE: UTOPIA OU EDUCAÇÃO DE QUALIDADE?

Maria Helena Guerra Pratas, CEIA / ISEC – Instituto Superior de Educação e Ciências, hpratas@isec.universitas.pt

Resumo: Esta comunicação analisa alguns normativos, que apontam para um sistema educativo que deve favorecer "*o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos*"e "*contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos*" (LBSE, art. 2º e alínea b do art. 3º). Também o Relatório da Unesco sobre a Educação para o século XXI, aponta 4 pilares da Educação, entendida como uma tarefa global a realizar ao longo da vida. Estes pilares são, como é sabido: "*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser"* (Delors, 1996: 77). Embora a legislação e as orientações educativas tenham como objectivo o desenvolvimento integral da pessoa e uma educação de qualidade, - independentemente do contexto - na realidade, como salienta Fernandez (2001) – apesar das boas intenções, enunciadas nos projectos educativos - é duvidoso que esse objectivo corresponda a um plano homogéneo, bem estruturado, por parte da grande maioria das escolas. Reflecte-se criticamente sobre os objectivos enunciados, salientando lacunas evidentes: uma formação intelectual fragmentária, a educação da vontade frequentemente ignorada (Marina e Pujals, 1988), a educação ética quase ausente, a educação da afectividade e da liberdade deixadas à deriva.
Palavras-chave: Qualidade na Educação; Cidadania; desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade

Desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), Lei nº 46/86, de 14 de Outubro afirma que o sistema educativo deve favorecer "o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos"e "contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos" (LBSE, art. 2º e art. 3º b).

Também o Relatório da Unesco sobre a Educação para o século XXI, aponta 4 pilares da Educação, entendida como uma tarefa global a realizar ao longo da vida. Estes pilares são, como é sabido: "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*"* (Delors, 1996: 77). Não é possível desvincular nenhum destes pilares dos outros três, se não se quiser inviabilizar qualquer construção sólida. O *conhecer* não se pode desvincular do

ser, nem este do *conviver*, ou do *fazer*. Abarcam o desenvolvimento integral da pessoa e têm como objectivo uma educação de qualidade, independentemente do contexto em que esta se desenvolva.

O desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade pressupõe que a educação deve abarcar a pessoa na sua totalidade, ajudando-a a conhecer as suas potencialidades e a superar os próprios limites (Millán Puelles, 1989). Não pretendemos aqui debruçar-nos sobre as diferentes teorias da personalidade, consideradas do ponto de vista da psicologia (Friedman & Schustack, 2003; Asendorpf, 2004), mas com uma perspectiva educativa.

Interessa-nos apenas considerar que a pessoa deve ser considerada nas suas várias dimensões - pensamento, sentimentos e actuação (Carver e Scheier, 2000) - para não esquecer nenhuma delas na tarefa educativa. A pessoa humana é uma unidade na qual as várias dimensões devem ser integradas num todo harmonioso, pois estão intimamente relacionadas entre si: a vontade livre exige o conhecimento, a vida afectiva requer a lucidez intelectual e o equilíbrio psíquico; e, por sua vez, a inteligência reclama o concurso da vontade e o impulso dos sentimentos. E o desenvolvimento das várias dimensões humanas conduz a cultivar a liberdade e a responsabilidade (Fernandez, 2001). Também a Lei de Bases do Sistema Educativo Português enuncia, como um dos objectivos da educação pré-escolar, "desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade*"* (LBSE, alínea d, art.5).

A Lei de Bases do Sistema Educativo refere a "formação do carácter e da cidadania*"* (LBSE, alínea b, art.3), sem se deter no seu significado; o novo paradigma da cidadania, em palavras do Conselho da Europa, tem "uma dimensão social, política, económica, cultural, ambiental e espiritual. É também um processo de aprendizagem ao longo da vida. Concentra-se em torno dos seguintes objectivos: participação, parceria, coesão social, acesso, equidade, responsabilidade e solidariedade*"* (Paixão, 2001, p.29).

Desde os anos 90, várias organizações internacionais têm vindo a apresentar aos governos e à opinião pública propostas que desenvolvem o conceito de educação para a cidadania, enumerando os valores que a devem sustentar e sugerindo estratégias educativas. Estas propostas convergem nos objectivos e nas orientações; embora diferentes entre si, partilham a convicção de que o exercício da cidadania é sustentado por um corpo de valores e de virtudes universalmente aceitável: a justiça, a verdade, a coragem e a liberdade, ou como alguém disse, a antiga procura do Bem. Apresentam como definindo o perfil do cidadão um conjunto de atitudes: o respeito de si, do outro, do diferente, do bem comum, o sentido de responsabilidade pessoal e colectiva. A Declaração Universal dos Direitos Humanos é reconhecida como o código de direitos com que se articulam os deveres (Paixão, 2001).

A proposta de formação para a cidadania das gerações jovens deve partir de uma visão do homem e da sociedade em que se valorize, antes de mais, o respeito da dignidade da pessoa humana. A Educação para a cidadania não consiste numa mera transmissão teórica de conteúdos: trata-se de aprender a viver como pessoas e como pessoas que vivem em relação. Inclui muitas aprendizagens: acolher as identidades e as diferenças, aprender a ouvir, a perceber o ponto de vista do outro, a cultivar a capacidade de diálogo, a compreensão mútua, o interesse pelos assuntos da vida pública. Significa desenvolver uma nova cultura de responsabilidade social. A Educação forja o carácter e a cidadania, entendida no seu sentido mais abrangente, como âmbito de transmissão de valores e de atitudes, unidos ao exercício da liberdade e da responsabilidade (Paixão, 2001).

Para que tal se torne possível é necessária a reflexão sobre os valores, também preconizada na Lei de Bases do Sistema Educativo: “uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (LBSE, alínea b, art.3º). A educação deve levar a reflectir sobre os valores, de modo a que estes se tornem critérios de actuação. Uma educação em valores abrangente inclui os domínios cognitivo, afectivo, volitivo e operativo: alimenta a

inteligência, orienta a vontade, examina a actuação. Uma "reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos" é imprescindível para o "pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania" (LBSE, alínea b, art.3).

Segundo defende Altarejos (2003), esta reflexão, se for bem orientada, levará os alunos a interrogar-se sobre as finalidades da sua actuação, a estabelecer uma ordem nas ideias e nas responsabilidades, a ir às raízes dos problemas, sem ficar num conhecimento superficial; conduzi-los-á, gradualmente, a procurar a excelência. Poderão tomar consciência da primazia do *ser* sobre o *ter*. Estimulá-los-á para *ser* mais, distinguindo-o do *ter* mais, oferecendo os critérios para alcançar uma qualidade de vida genuína, não reduzida ao bem estar material. Entenderão que a responsabilidade é uma dimensão essencial da liberdade (Altarejos et al., 2003).

Algumas lacunas numa educação de qualidade

Formação intelectual fragmentária

A formação intelectual ocupa, sem dúvida, um lugar primário. Na realidade, a maior parte das vezes, cultiva-se preferentemente a inteligência, descuidando as outras dimensões da pessoa. No entanto, também a formação intelectual adquirida nas escolas é habitualmente, uma formação intelectual fragmentária. Como salienta Fernandez (2001), há, sem dúvida, muito boas intenções, enunciadas nos projectos educativos; mas é duvidoso que esse objectivo corresponda a um plano homogéneo, bem estruturado, por parte da grande maioria das escolas. A formação intelectual não se identifica com um acumular de conhecimentos que se armazenam na memória: não se trata de que os alunos aprendam "muitas coisas", mas que consigam integrar os diferentes ensinamentos que recebem de modo a enriquecer a sua vida como pessoas. *Saber* não é uma mera aquisição de conhecimentos, mas compreender e

relacionar o conjunto dos saberes. Uma informação desordenada e fragmentada pode ser causa de uma grave confusão intelectual. É necessário acentuar a íntima relação que existe entre os diversos saberes e entre estes e a vida real das pessoas**.**

É muito frequente que os programas escolares se orientem sobretudo a uma transmissão de conhecimentos, nos quais falta uma organização racional e lógica, capaz de formar intelectualmente o aluno. Embora não seja uma tarefa fácil, este objectivo deveria ser tomado em consideração por todos os docentes, de forma a ajudar a relacionar os diversos saberes. Caso contrário, este conhecimento, fragmentado, é incapaz de conduzir a uma visão unitária e orgânica do saber: produz uma cultura ilusória e superficial. Para uma educação integral não é suficiente que os diversos conteúdos estejam intimamente relacionados entre si. Pela sua própria natureza, o conhecimento humano remete a um conhecimento último que explica a realidade no seu conjunto. A inteligência humana procura respostas às perguntas últimas, deseja encontrar a resposta sobre o sentido da vida e da existência.

Não só se ignoram estes âmbitos, como se nega, inclusivamente, a capacidade da razão de conhecer a realidade (Fernandez, 2001). Todos estes aspectos são importantes na formação intelectual. É decisivo ajudar a recuperar a confiança na razão e o amor à verdade. Sobretudo os alunos devem dar conta de que existem diversos tipos de realidade: é real o que é físico, mas também o psíquico; são reais os valores que a ética propõe e também são reais os diversos âmbitos da vida espiritual. O amor, a amizade, a laboriosidade, a justiça, a honradez, a sinceridade, o bem e o mal éticos, a fé, etc., encerram uma grande densidade de realidade. É grande a tendência actual para considerar real só o que é físico. Corre-se o risco de que a experiência se reduza só à ciência sensível e de que só se dê o estatuto de verdade e de certeza só aos resultados das ciências experimentais. Deste modo, cai-se na tentação de se apoiarem só na verdade subjectiva e de se deixarem guiar só pela utilidade prática. Este é o terreno mais apto para professar um relativismo subjectivista nas diversas ordens do saber e da vida. Trata-

se de ajudar a criar uma atitude, uma disposição constante de rigor, de reflexão, de um bom espírito crítico, de valorizar mais a verdade do que a opinião. Deste modo, ao mesmo tempo que se supera o relativismo – ontológico, gnoseológico e ético – desperta-se o interesse pela realidade, por saber e por conhecer, e fortalece-se a paixão pela verdade, que é património cultural do Ocidente e a que não devemos renunciar (Fernandez, 2001).

A vontade ignorada

Alguns autores chamam a atenção para o que consideram outra grave lacuna a nível da educação: segundo Marina (1988) e Pujals (1988), a vontade é a grande esquecida da cultura contemporânea, na tarefa educativa.

Habitualmente considera-se que um bom centro educativo é aquele que consegue um ensino intelectual de qualidade e obtém bons resultados académicos. Este facto pode levar a descuidar a formação das restantes dimensões da personalidade, em concreto, a descurar a importância decisiva da formação da vontade. Esta é uma das lacunas mais graves a nível da educação:

> *(a vontade) é a grande esquecida da cultura contemporânea, e esse esquecimento paga-se sob a forma de graves crises pessoais e sociais. A união familiar e social e a própria educação na sua essência estão abaladas por falta de uma teoria e de uma prática adequadas da vontade. No período que atravessamos é costume dar-se uma importância quase absoluta às circunstâncias externas, do ambiente e dos procedimentos. Não é que não a tenham, têm-na e muita; mas entendemos que o mais importante do homem é o espírito e que, na função educativa, a vontade é um elemento fundamental que está a ser lamentavelmente descuidado (Pujals, 1988: prólogo).*

As fórmulas para a educação da vontade pertencem a estudos especiais de psicologia e pedagogia, que não vamos agora desenvolver. Apenas queremos alertar para a importância decisiva deste tema. Se os educadores pusessem mais empenho na formação da vontade, o

conjunto da tarefa educativa alcançaria maior êxito. Numa sociedade constantemente solicitada pelo conforto, o ter de exigir-se para alcançar metas tem um valor altamente educativo. Vencer a preguiça forja a vontade, facilita o domínio próprio. O esforço diário desenvolve a constância, dia após dia. Exercita e desenvolve capacidades: forja o carácter e a personalidade.

A ética ausente

O desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade implica também a reflexão ética. A educação não pode descurar na pessoa a sua condição de ser racional, inteligente e livre, e, portanto, de ser ético. Já Aristóteles, na Política, assinalou como característica do homem – em contraposição com o animal - a capacidade de distinguir o bem do mal, o justo do injusto: o homem é, pois, um ser ético. Contra a preocupação dos séculos anteriores por oferecer normas de comportamento claras e estáveis, a pós-modernidade reagiu com o subjectivismo ético, dissolvendo os fundamentos e os meios da educação ética. Verifica-se a urgente necessidade de contar com ideias claras e com meios efectivos nesta matéria (Echeverría, 1998). Por outro lado, como afirma Barrio (1988), nas últimas décadas, a educação ética é acusada de 'doutrinação', ou seja, recusada, como se entrasse em contradição com o pluralismo e a tolerância. Há muito quem considere suficiente a educação cívica, esquecendo que esta não exclui nem substitui aquela. Estas orientações acabam por favorecer o vazio existencial, como salientou Frankl (1976). E o vazio moral gera a violência. As posições que postulam uma educação "neutra" têm levado muitos educadores a demitir-se de uma dimensão essencial da sua missão educativa (Ryan, 1992).

No entanto, a "formação do carácter" e "o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos" preconizados na Lei de Bases do Sistema Educativo continuam a ser uma necessidade: crianças e jovens necessitam de mestres que ensinem com o próprio exemplo, tanto na família como nas instituições educativas. A formação do carácter aprende-

se quando se vê vivido na prática, feito vida. Não se trata de ensinar um frio conjunto de regras de comportamento, mas de propor viver uma vida atractiva, que valha a pena, uma vida plena (Llano, 2001). Já os gregos tinham o ideal da *paideía* – a formação cívica e moral do cidadão – e consideravam-na a condição de possibilidade de toda a democracia real. Uma cultura, um povo, uma geração sem ética desmoraliza-se e degrada-se: "o *'desarmamento* moral' é, não só para a democracia, como para qualquer sociedade, uma doença mortal" (Barrio, 1997: pp.184-185). Só uma educação plena, que abarque todas as dimensões da pessoa, pode mostrar com clareza e promover eficazmente uma série de valores que são necessários, e mesmo imprescindíveis para a convivência social. A educação política e cívica tem de ser ancorada numa educação ética, capaz de ajudar as pessoas, não a serem súbditos mansos do sistema, mas verdadeiros cidadãos dispostos a viver *uma vida na verdade* – segundo Vaclav Havel (1990).

A afectividade desprotegida

Também a educação da afectividade é parte importante da educação, nos nossos dias. Segundo Polo (1979), o percurso filosófico que deu origem à noção de pessoa vigente na cultura actual é um processo longo e complexo. Simplificando, podemos dizer que se foi identificando cada vez mais o homem com as suas dimensões operativas: depois do fracasso do idealismo de Hegel, perdeu-se a confiança nas possibilidades da razão; depois de Nietzsche e Schopenhauer, também a vontade ficou desacreditada; e a afectividade, hiper-valorizada por Freud, ao ser considerada como o dinamismo humano dominante mostra-se extremamente vulnerável. Com uma imagem gráfica, Polo aludiu a este facto:

> *produziram-se hipertrofias e atrofias; alguma das dimensões do ser humano agigantou-se (cresceu de maneira excessiva); outras, pelo contrário, sofreram uma paralização ou uma regressão …. Destas três dimensões (conhecimento, vontade, afectividade) dizemos que umas se atrofiaram e outra se hipertrofiou. Quais exactamente? Entendo*

que, na nossa época (...) se atrofiaram o pensamento e a vontade, enquanto que a afectividade alcançou uma espécie de papel principal, assumindo funções que as outras dimensões humanas já não desempenham, porque se atrofiaram (Polo, 1979, p. 23).

Como consequência deste processo debilitador do pensamento e da vontade, actualmente a pessoa é entendida em função da sua afectividade e das tendências inconscientes. A esta redução do homem à dimensão afectiva corresponde um emotivismo ético. Ou seja, o homem, debilitado na razão e na vontade, e portanto extremamente frágil como sujeito, confia a conduta unicamente à dimensão afectiva, à emoção do momento. A afectividade seria a dimensão central da vida humana e, como tal, "criaria" o bem e os valores morais e competir-lhe-ia reger a conduta. A afectividade, à flor da pele, determinaria em cada caso o bem e guiaria a actuação da pessoa, levando-a a procurar sempre o prazer e a utilidade e a fugir do sofrimento. Nisto consistiria a "felicidade" da pessoa em função da qual tudo seria permitido e justificado: eis o modelo ético vigente, profundamente hedonista e permissivo.

A verdade e o bem objectivos são vistos como algo não só irrealizável, mas como praticamente alheios à pessoa humana. Gera-se, na prática, uma atitude abertamente hostil aos valores objectivos: ao amor autêntico, à vida, ao sacrifício, etc.

A dimensão da afectividade possui a mesma dignidade humana que a inteligência e a vontade. Não somos só afectividade: impulsos, puro "coração", instintos. Nem somos só inteligência e vontade: "cabeça" e "punhos". Somos pessoas e, como tal, contamos com uma série de dinamismos, que pertencem a planos diversos, mas igualmente nobres e humanos. A afectividade é uma dimensão que manifesta a riqueza da pessoa. Subordinada à vontade e modulada por ela, constitui uma força poderosa e criativa para realizar o bem e ser capaz de amar.

Tanto a atitude de desvalorizar a afectividade, como a de a hipervalorizar, conduz a uma atrofia da pessoa humana, a uma desumanização. É tão empobrecedor e desumano o emotivismo em todas as suas variantes – sentimentalismo, hedonismo, etc. – como o voluntarismo estóico ou a frieza afectiva. A afectividade tem uma grande repercussão na conduta da pessoa humana: é caminho de acesso à realidade, ao próprio conhecimento, aos outros e ao mundo circundante. A unificação dos dinamismos operativos da pessoa humana – entre os quais se encontram os afectos – deve ser concebida como uma integração íntima. Conhecer esta realidade é uma condição necessária para atingir o equilíbrio interior característico da pessoa madura.

Liberdade imatura e sem rumo

Em última instância, educar a pessoa é possibilitar-lhe o uso inteligente e responsável da sua liberdade (Fernandez, 2001). A natureza racional da pessoa confere-lhe uma abertura intrínseca a toda a verdade e a todo o bem, assim como a abertura aos outros. Daí a capacidade de conhecer e de amar que a caracterizam (García Hoz, 1980). A liberdade está ao serviço da natureza humana, é uma força para a perfeição, tem um fim. Esse fim é a própria perfeição. Heidegger dizia que o homem é um projecto de possibilidades. Mas esse projecto infinito de possibilidades tem que actualizar-se segundo a sua própria natureza, o que significa abrir-se à verdade e ao bem. É frequente ouvir dizer que a liberdade é poder fazer tudo, desde que não se prejudique os outros. A liberdade como autodeterminação aos fins próprios da pessoa, ao que a aperfeiçoa – a verdade e o bem - é ignorada. E uma liberdade assim entendida, fica desnorteada, ignora o seu rumo, e torna-se incapaz de se tornar uma liberdade madura e responsável. Anda à deriva, arrastada pelos ventos e tempestades das épocas, das modas, das opiniões.

Uma última dimensão que não queria deixar de focar, até por considerar que tem sido, não só descuidada, mas mal compreendida, é a da necessidade de desenvolver hábitos

operativos bons, indispensável à formação do carácter. Segundo Echeverría (1998) talvez este descuido ou silenciamento seja devido à concepção negativa que se atribui aos termos *hábito* ou *virtude*, que têm sido entendidos, por vezes, numa acepção mecanicista ou condutista. Pelo contrário, a educação de atitudes operativas integra a razão, a vontade e o sentimento em cada actuação da pessoa; tem como objectivo alimentar a inteligência, ensinar a reflectir, a decidir bem, a examinar as próprias decisões e actuações. Um acto isolado não basta, para formar o carácter da pessoa e torná-la boa. O hábito operativo bom pressupõe uma repetição de actos com sentido: sabendo o que se faz, porque se faz, e querendo actuar assim em qualquer circunstância e ambiente, independentemente de que alguém o veja ou não. É a própria dignidade humana que exige na pessoa uma adequação entre o *pensar, o ser* e o *agir*.

Recentemente, tem vindo a ressurgir o interesse pela educação ética. No entanto, este interesse tem-se limitado, em grande parte, à reflexão sobre problemas ou dilemas éticos. Embora positiva, esta orientação não é ainda suficiente, pois, como já dizia Aristóteles, a finalidade da ética não é *saber* o que são acções boas e escrever livros sobre elas, mas *ser capaz de as fazer*, como afirmou Aristóteles, na *Ética a Nicómaco*. Não significa que não seja importante o conhecimento ético, mas este ordena-se à acção, ou seja, é fundamentalmente um saber prático. Por esse facto, parece importante reforçar, no campo educativo, não só o pensar e o reflectir sobre os princípios éticos, mas, em simultâneo com a reflexão e o conhecimento, incrementar a realização de acções boas, que fomentem a aquisição de hábitos operativos bons.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português determina, como um dos objectivos do básico, "proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante" (LBSE, art.8). De acordo com este artigo da Lei de Bases e na legislação

subsequente (DL 286/89, de 29 de Agosto), a formação moral não deve ser apenas transmissão de noções ou reflexão sobre os valores, mas é necessário desenvolver hábitos e atitudes através de experiências; é a criação desses hábitos e atitudes que se designa formação do carácter, conforme salienta Cunha (1996).

Como afirma Echeverría (1998) tem vindo a ganhar cada vez maior aceitação a perspectiva educativa centrada na aquisição de hábitos bons ou virtudes. Esta perspectiva, tão antiga como Pitágoras Platão e Aristóteles, tem vindo a alcançar ressonância nos meios educativos, em parte pela revolução intelectual provocada nos círculos filosóficos pelo ressurgir do tema da virtude, com MacIntyre, Abba, Vidal, Isaacs, etc. A insatisfação crescente perante a ética centrada no dever - linha kantiana - ou no valor - linha scheleriana – insuficientemente concretizado, levou muitos autores a enveredar pela procura da virtude. Sem entrar nas diferenças dos vários autores, que se debruçam sobre a educação centrada na aquisição de hábitos bons, Echeverría assinala alguns elementos importantes para esta educação: a sua meta orientadora é a vida boa, a vida feliz; consequentemente, o tom pedagógico deve ser positivo e alegre. De modo oposto à ética de corte kantiano ou rigorista, mais do que com teorias, análises de casos ou clarificação de valores, a virtude moral desenvolve-se com acções concretas, no terreno. Dá grande relevância ao ambiente que rodeia os educandos, por um lado, e por outro, aos exemplos de vida que estes recebem. O exemplo é mais persuasivo do que as palavras, pois não só ensina, como permite perceber o ideal como possível, atractivo e amável. Esta é, sem dúvida, uma das melhores formas de levar a cabo a educação ética no sistema educativo. Ou seja, trata-se de voltar a valorizar as virtudes, como elemento fundamental de uma educação que alcança a pessoa na sua totalidade, recusando tanto a obediência cega a regras que não são interiorizadas, como a desistência de que o pensamento seja capaz de causar a actuação. Não se trata de ensinar um frio conjunto de regras de comportamento, mas de propor viver uma vida atractiva, que valha a pena. Pretende

desenvolver um conhecimento e um desejo efectivo de aperfeiçoamento pessoal e social, uma nova cultura de liberdade e de responsabilidade, que exige não ficar apenas em palavras ou desejos, mas transformar-se em obras.

Referências

Altarejos, F., Rodríguez, A., Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, Pamplona: Eunsa.

Aristóteles, *Ética a Nicómaco* II, 2, 1103.

Aristóteles, *Política*, 1, 2, 1253 1-b.

Asendorpf, J. B. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.

Barrio, J.M. (1988). Educación moral y ideología. Sobre la función del profesor en la educación moral. *Revista Española de Pedagogía,* XLVI: 181, septiembre-diciembre, 525-542.

Barrio, J.M. (1997). *Positivismo y violencia – el desafío actual de una cultura de paz.* Pamplona: Eunsa.

Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2000). *Perspectives on personality*. Boston: Allyn and Bacon.

Cunha, P. D'Orey (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir.* Porto: Asa.

Durão, P.(1984). *Educação*. In Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, Lisboa: Verbo, 7, 147.

Echeverría, M.G., (1998). Los objetivos transversales y la educación en virtudes. *Pensamiento Educativo*, 22, 275ss.

Fernandez, A. (2001/2). Unidad de vida, exigencia de la tarea educativa. *Scripta Theologica*, 32, 272-300.

Frankl, V. (1976). Neurosis y sentido de la vida. *Nuestro Tiempo*, junio, 44.

Friedman, H. S. & Schustack, M. (2003). *Teorias da Personalidade*. Brasil: Prentice Hall.

García Hoz, V. (1980). La família y la tarea educativa. Una pedagogía del amor In *Cuestiones fundamentales sobre matrimonio y família*. Pamplona: Eunsa.

Havel, V. (1990). *El poder de los sin poder.* Madrid: Encuentro.

Heidegger, M. (1951). *Ser y tiempo.* México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Llano, A. (2001). Jóvenes. Claves para educar la generación del yo. *Nuestro Tiempo,* Enero-Febrero, 15-27.

Marina, J.A. (1998). *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama

Millán Puelles, A. (1989). *La formación de la personalidad humana* (7ª ed.) Madrid: Rialp.

Paixão, M.L. (2001). Viver a Cidadania . In *Educar Hoje, Enciclopédia dos Pais,* VI, Lexicultural.

Polo, L. (1979). El hombre en nuestra situación, *Nuestro Tiempo*, 295, I.

Pujals, E. (1988). In *Dimensiones de la voluntad* (prol.). Madrid: Dossat.

Ryan, K. (1992) Educación moral en Kohlberg: una teoría aplicada a la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, L:191, enero-abril, 35-51.

DIFICULDADE SENTIDA POR PROFESSORES DO 2º E 3º CICLOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS

Sérgio Gaitas, ISPA – Instituto Universitário / UIPCDE, sergiogaitas@gmail.com
Joana Pipa, ISPA – Instituto Universitário / UIPCDE, jpipa@ispa.pt

RESUMO: O acolhimento e a resposta educativa de qualidade à diversidade dos alunos no contexto de sala de aula constituem-se como um grande desafio à comunidade educativa que, ao ser vencido, fará com que a qualidade na educação seja possível para todos os alunos, sem excepção (Morgado, 2004). Contudo, a organização do trabalho por parte dos professores parece ser desadequada aos objectivos educativos. Os professores habituaram-se a dar lições a todos os alunos ao mesmo ritmo e em simultâneo (Niza, 1998).O nosso objectivo foi o de avaliar a percepção de dificuldade sentida por professores na implementação de práticas de trabalho diferenciadas e verificar as diferenças existentes em função do tempo de experiência docente e da frequência em formações relacionadas com a actividade docente. Participaram neste estudo 182 professores a leccionar no 2º e 3º ciclos do ensino básico. Foi utilizado para recolha de dados um questionário adaptado e validado a partir do questionário de Morgado (2003). Três estruturas de práticas independentes foram reveladas a partir de uma análise factorial. Por ordem crescente de dificuldade atribuída foram: a) feedback do professor; b) organização das actividades e c) diferenciação do trabalho. Verificaram-se diferenças na variável tempo de experiência docente e frequência em actividades de formação na dimensão organização das actividades. Não houve efeito de interacção entre as duas variáveis.

Introdução

O acolhimento e a resposta educativa de qualidade à diversidade e heterogeneidade dos alunos no contexto de sala de aula constitui-se como um grande desafio à comunidade educativa que, ao ser vencido, fará com que a qualidade na educação seja possível para todos os alunos (Morgado, 2004).

O discurso da inclusão e das práticas pedagógicas diferenciadas tem paulatinamente ganho um lugar de destaque e discussão por todo o mundo, continuando a ser em muitos países um debate por vezes bastante confuso, tornando-se difícil perceber o rumo que as políticas e as práticas educativas parecem levar (Ainscow & César, 2006; Lindsay, 2007). Com o intuito de não nos perdermos nesta confusão de termos e conceitos importa clarificar que termos como inclusão, diferenciação pedagógica, educação de qualidade, práticas pedagógicas diferenciadas, servem neste escrito para se referir os procedimentos pedagógicos através dos quais os professores gerem eficazmente a diversidade em sala de aula.

Uma análise da pesquisa internacional evidencia a existência de cinco perspectivas diferentes de abordar a educação inclusiva, refletindo a forma como os sistemas educativos têm respondido à diferença (Gaitas & Morgado, 2010). Não querendo descrever exaustivamente as diferentes perspectivas, cabe realçar que estas transparecem as posições de quem defende por um lado, a inclusão como sendo uma forma de resposta para grupos de alunos mais vulneráveis e aqueles que, por outro, entendem inclusão como uma abordagem mais transformadora da escola (Ainscow & César, 2006; Ainscow, Farrel, & Tweddle, 2000).

Várias teorias, com diferentes procedimentos pedagógicos, têm sido propostas na literatura (e.g. Gregory & Chapman, 2002; Loertscher, 2006; Rodrigues, 2006) como sendo promotoras de um ensino de qualidade.

Contudo, considerando o objectivo de responder adequadamente à diversidade dos alunos em sala de aula, a organização do trabalho por parte dos professores parece ser desadequada não tendo em conta a heterogeneidade natural presente no contexto sala de aula. Esta ideia é retratada por Niza (1998) quando refere que o que se faz ainda hoje em muitas das nossas escolas é o resultado de uma herança não adequada à realidade dos nossos dias. Ou, nas suas palavras:

Os padrões culturais de pedagogia que os professores herdaram não servem para hoje. Daí os dramas que os professores sentem cada vez mais. A organização do trabalho é desadequada aos objectivos e às políticas de educação. Os professores habituaram-se a considerar que tinham de dar lições para todos os alunos ao mesmo ritmo e que tinham que os pôr a trabalhar, a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, isto é, usando e abusando do modo simultâneo. Praticamente os professores só usam estes modos de trabalhar, as lições e o modo simultâneo de aplicação e treino, e com isto não é possível construir uma profissão. O que está em causa é avançar ou não para a profissionalidade docente, modernizando as formas de organização do trabalho de aprendizagem dos alunos (Niza, 1998, p.5).

Neste contexto, Morgado (2003), baseando-se numa forte corrente de investigação, propõe um modelo de diferenciação pedagógica assente em seis grandes dimensões: (a) **Planeamento** – Um percurso bem organizado, estruturado, a ser realizado em etapas bem definidas; (b) **Actividades e Tarefas de Aprendizagem** – As experiências que se irão construir com os alunos, e que lhes irá permitir assimilar as aprendizagens; (c) **Materiais e Recursos de Aprendizagem** – Baseados nos interesses dos alunos, nas áreas que dominam e nas que têm dificuldades; (d) **Organização do Trabalho dos Alunos** – A aprendizagem é um processo social, a heterogeneidade dos grupos de alunos solicita modelos diferenciados de organização do trabalho desses mesmos grupos; (e) **Clima Social de Sala de Aula** – Um clima social positivo traduz-se no facto de os alunos se sentirem seguros e confiantes e na existência de um ambiente altamente desafiante mas com um baixo nível de ameaça às suas capacidades; (f) **Avaliação** – A avaliação é o conjunto de procedimentos e de fases que ajudam os alunos a aprender melhor.

No estudo em que definiu estas seis grandes dimensões, Morgado (2003), entre outros objectivos, procurou identificar o nível de dificuldade sentido por professores do 1º ciclo na implementação de práticas relacionadas com o modelo de diferenciação pedagógica em cima referido. Contemplando as respostas dos 234 professores inquiridos, Morgado (2003) verificou que os valores médios de dificuldade atribuída às diferentes práticas abordadas se ordenam da seguinte forma (maior dificuldade – menor dificuldade): i) materiais; ii) planeamento; iii) actividades; iv) avaliação; v) organização do trabalho dos alunos; vi) clima social.

Também, Gaitas e Silva (2010), a partir da adaptação do instrumento desenvolvido por Morgado (2003), desenvolveram um trabalho com 91 professores e 91 alunos onde pretenderam comparar por um lado, a importância atribuída às diferentes práticas pedagógicas por alunos e professores e, por outro, a dificuldade que os professores sentiam na

implementação regular dessas mesmas práticas. Apesar de reconhecermos determinadas limitações metodológicas, nomeadamente no tratamento dos dados referentes à dificuldade atribuída (e.g. não ter sido realizada uma análise factorial), por ordem de dificuldade atribuída (maior dificuldade – menor dificuldade) os autores relataram as seguintes dimensões: i) Materiais; ii) Planeamento; iii) Actividades; iv) Organização do trabalho dos alunos; v) Avaliação; vi) Clima social.

Neste contexto, o objetivo deste trabalho foi o de avaliar a percepção de dificuldade sentida por professores na implementação de práticas de trabalho diferenciadas e verificar as diferenças existentes em função: a) do tempo de experiência docente (Gonçalves, 2000; Huberman, 2000; Zucchermaglio, 2003) e b) da participação em actividades de formação contínua.

No que diz respeito à experiência docente, a nossa questão de investigação teve como base os modelos de desenvolvimento de carreira docente de Gonçalves (2000) e Huberman (2000), onde os autores afirmam que o desenvolvimento da carreira docente acarreta um aumento da competência pedagógica, da confiança nas capacidades e valorização profissional, o que poderá contribuir para uma dificuldade menor na gestão pedagógica (Gonçalves, 2000; Huberman, 2000). Por outro lado, na fase final de carreira existe uma maior tensão no desempenho da profissão, que se reflecte num desinvestimento da carreira e uma gestão de sala de aula pouco diversificada (Gonçalves, 2000; Huberman, 2000; Morgado, 2003).

Relativamente à participação actividades de formação contínua, o nosso interesse incidiu na averiguação de diferenças entre os professores que afirmaram participar em actividades de formação e aqueles que disseram não o ter feito, partindo do pressuposto que a participação em actividades de formação de professores seria um facilitador na implementação de práticas pedagógicas e, por isso, faria diminuir os níveis de dificuldade sentida na gestão de sala-de-aula.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 182 professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico do sistema educativo português localizadas na zona de Lisboa. O processo de amostragem foi orientado por uma metodologia não aleatória, resultando na selecção dos participantes pela sua conveniência, cariz voluntário ou acidentalmente (Maroco, 2010). A média das idades dos participantes situa-se nos 39 anos, onde 80% dos professores são do sexo feminino. Relativamente às variáveis demográficas em estudo, verifica-se que a média de tempo de experiência docente situa-se nos 12 anos, tendo sido definidos 4 grupos em função dos quartis. No que se refere à participação em actividades de formação contínua verifica-se que 64% dos professores participantes frequentaram actividades de formação contínua.

Instrumento

Para a recolha de dados utilizou-se um questionário onde consta a avaliação da dificuldade sentida por professores na utilização de práticas pedagógicas diferenciadas (Gaitas e Silva, 2010). Este questionário, adaptado de Morgado (2003), pretende avaliar a dificuldade sentida pelos professores na utilização dessas mesmas práticas.

Cada um dos 39 itens do questionário remete para uma prática pedagógica referenciada pelo modelo proposto por Morgado (2003) e preconizado por Gaitas e Silva (2010). A escala apresenta uma dimensão de resposta de 6 pontos, todos eles com descritores associados, variando em "1- nada difícil", "2 – pouco difícil", "3 – moderadamente difícil", "4- difícil", "5 – muito difícil" e "6 – Extremamente difícil".

Foram submetidos a uma análise factorial exploratória os 39 itens do questionário, utilizando-se a extracção através das componentes principais e com rotação ortogonal *(varimax)*. Os factores comuns retidos foram aqueles que apresentavam um *eigenvalue* superior a 1, em consonância com o *scree-plot* e a percentagem de variância retida, uma vez que, de acordo com Maroco (2010), a utilização de um único critério pode levar à retenção de mais ou menos factores do que aqueles relevantes. Para analisar a validade desta análise utilizou-se o critério KMO com os critérios de classificação definidos em Maroco (2010). Observou-se um KMO=.822.

Dos 39 itens iniciais foram retidos 26 itens agrupados em 3 factores: a) diferenciação do trabalho; b) organização das atividades; e c) feedback do professor. No primeiro factor foram retidos 10 itens que reenviavam para a organização de trabalho diferente para os alunos que aprendem de maneira diferente, explicando 40% da variância total.

O segundo factor, com pesos factoriais elevados em 10 itens, explica 11% da variância total e agrupou os itens que remetem para práticas utilizadas na organização das actividades. O último factor explica 8% da variância total e agrupa os 6 itens que remetem para a utilização de feedback por parte do professor ao trabalho dos alunos.

O quadro 1 apresenta a organização dos factores com os itens associados a cada factor e os níveis de consistência interna encontrados para cada um, através do cálculo do *alpha de Cronbach*, revelando uma validade interna do instrumento bastante satisfatória.

Quadro 1
Distrbuição dos itens por cada factor após análise factorial exploratória (saturação ≥ .40) e valores de alpha de Cronbach

Diferenciação do trabalho (α= .90)
9 – Usar materiais diferentes (vídeos; fichas; jogos; exercícios, etc.) para os alunos com maiores dificuldades
16 – Organizar trabalho ajustado a cada um dos alunos
8 – Trabalhar as matérias dos programas de maneira diferente com os alunos que precisam de ser ensinados de forma diferente
4 – Ensinar, tendo em conta o que interessa a cada um dos alunos
3 – Usar materiais (vídeos; fichas; jogos; exercícios, etc.) que se ajustem à maneira de aprender dos alunos
13 – Escolher materiais (vídeos; fichas; jogos; exercícios, etc.) que melhor se adaptem àquilo de que os alunos precisam
17 – Avaliar ao longo das aulas com os alunos, o que eles sabem, para os poder ajudar a aprender o que precisam antes dos testes
32 – Mandar fazer trabalhos diferentes para os alunos que aprendem de maneira diferente
18 – Ensinar as mesmas coisas de maneiras diferentes, tendo em conta as diferenças dos alunos de uma turma
19 - Utilizar o computador e a internet nas aulas para aprenderem as matérias
Organização das actividades (α= .89)
24 – Os alunos podem trabalhar ao seu próprio ritmo
28 – Desenvolver as actividades das aulas, respeitando o tempo que cada aluno precisa para as fazer
37 – Não ensinar sempre a todos da mesma maneira
10 – As coisas que os professores ensinam e que os alunos estudam estejam ligadas umas com as outras
14 – Os alunos fazerem nas aulas trabalhos diferentes de acordo com o que cada um mais precisa
35 – Conseguir que à medida que cada aluno acabe uma actividade comece logo outra
20 – Aproveitar o que os alunos sabem e o que já são capazes de fazer para aprender as coisas novas
27 - Trabalho de grupo, em que os grupos não são sempre iguais (os alunos não trabalham sempre com as mesmas pessoas)
39 – Mudar a disposição da sala de acordo com os diferentes tipos de trabalho que se mande fazer ao longo das aulas
2 – Mudar as matérias e as actividades à medida que os alunos vão precisando
Feedback do professor (α= .87)
26 – Dar sempre valor aos avanços que os alunos fazem nas aprendizagens
36 - Dar valor aos esforços dos alunos
23 – Dizer ao longo do ano, o que pensam do trabalho que os alunos vão fazendo
5 - Os professores darem-se bem com os alunos
31- Dizer claramente o que os alunos têm que aprender
7 – Tomar nota regularmente dos atrasos e dos avanços do trabalho dos alunos, para poder ajudá-los melhor

Procedimento

Devido à particularidade do instrumento de recolha de dados (questionário), não foi considerada a necessidade de existir um contacto próximo com os estabelecimentos onde se efectuou a recolha. Foram contactadas todas as sedes de agrupamento e escolas do 2º e 3º ciclos do concelho de Lisboa no sentido de ser concedida autorização para se poder desenvolver o presente trabalho. Neste contacto era realizado um pedido formal onde se explicava genericamente a importância, os objectivos e a participação pretendida.

Os questionários foram entregues nas escolas que aceitaram participar, para que fossem posteriormente distribuídos pelos professores, e recolhidos mais tarde, oportunamente.

Resultados

O nosso primeiro objectivo foi o de identificar a dificuldade atribuída pelos professores às diferentes práticas pedagógicas contidas no instrumento. Apresentamos no quadro 2 a estatística descritiva para os 3 factores, revelados através da análise factorial realizada, por ordem crescente de dificuldade atribuída.

Quadro 2

Médias e desvios-padrão das 3 dimensões ordenadas por nível de dificuldade atribuída

	M	*SD*
Feedback do professor	2.70	.84
Organização das Actividades	3.75	.87
Diferenciação do trabalho	4.03	.88

A partir da análise do Quadro 2 podemos verificar que a dimensão que os professores atribuem menor dificuldade na sua implementação regular é o Feedback do professor. Importa referir que a dificuldade média atribuída a esta dimensão (*M*=2.70) é inferior ao ponto médio da escala (3 – moderadamente difícil). Em seguida, as práticas que os professores atribuíram maior dificuldade na sua implementação regular agrupam-se no factor Organização das actividades (*M* = 3.75). A dificuldade media atribuída a este factor, embora mais próxima do ponto 4, situa-se entre os pontos 3 (moderadamente difícil) e 4 (difícil). Por fim, os professores parecem atribuir maior dificuldade às práticas que reenviam para a Diferenciação do trabalho (*M* = 4.03). A dificuldade média atribuída situa-se acima do ponto 4 (difícil).

Para avaliar a efectividade das diferenças foram realizadas comparações t para uma amostra. Para um grau de significância de .05 todas as diferenças entre os factores revelaram-se significativas (Feedback do professor vs. Organização das actividades, $t(181) = 18.709$; $p = .000$; Feedback vs. Diferenciação do trabalho, $t(181) = -21.382$; $p = .000$; Organização das actividades vs. Diferenciação do trabalho, $t(181) = -4.934$; $p = .000$).

Seguidamente foi avaliada a variação de dificuldade atribuída às diferentes práticas pedagógicas de acordo com o tempo de experiência docente e com a participação em actividades de formação contínua. Para operacionalização da variável tempo de experiência docente, quatro grupos de professores foram definidos a partir da estatística descritiva da variável tempo de experiência docente, nomeadamente os quartis (Quadro 3).

Após a definição dos grupos, procedemos a uma análise de variâncias multivariada (MANOVA). Os resultados obtidos demonstram que tanto o tempo de experiência docente, *Pillai's Trace* = .14, $F(3, 172) = 2, 87$, $p < .01$, como a participação em actividades de formação contínua, *Roy's Largest Root* = .09, $F(3, 174) = 4{,}96$, $p < .01$, têm um efeito significativo na dificuldade sentida pelos professores na implementação de práticas

pedagógicas diferenciadas, Por outro lado, não foi verificado qualquer efeito de interacção entre o tempo experiência docente e a frequência de formações.

Quadro 3

Distribuição dos professores por grupos de acordo com o tempo de experiência docente

Grupos	N	%
Grupo 1 - [1-6] Anos de Experiência Docente	49	27%
Grupo 2 - [7-10] Anos de Experiência Docente	44	24%
Grupo 3 - [11-15] Anos de Experiência Docente	46	25%
Grupo 4 > 15 Anos de Experiência Docente	43	24%
Total	182	100%

No que diz respeito ao tempo de experiência docente, as análises univariadas às dimensões de dificuldade percepcionada demonstram que na organização das actividades existem diferença entre os quatro grupos definidos, $F(3, 178) = 5.13$, $p < .01$.

A análise *post hoc* de comparações múltiplas permitiu verificar que a dificuldade percepcionada pelos professores do grupo com mais experiência docente (grupo 4) é significativamente diferente da dificuldade percepcionada pelos professores com experiência docente situada entre os 7 e 15 anos (grupos 2 e 3). As estatísticas descritivas do quadro 4 permitem-nos verificar que os professores do grupo 4 percepcionam a organização das actividades como difícil (M = 4.13), enquanto os professores dos grupos 2 e 3, na generalidade, percepcionam as mesmas práticas como moderadamente difíceis (M = 3.66 e M = 3.45 respectivamente) de implementar.

Quadro 4

Médias e desvios-padrão das 3 dimensões em função do tempo de experiência docente

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Feedback do professor	2.76	.84	2.58	.87	2.56	.81	2.83	.82
Organização das Actividades	3.76	.85	3.66	.711	3.45	1.02	4.13	.72
Diferenciação do trabalho	3.88	1.06	4.16	.77	3.96	.93	4.14	.68

Relativamente à participação em actividades de formação contínua, verificaram-se, igualmente, diferenças no domínio organização de actividades em função da participação dos professores em actividades de formação contínua, $F(1, 174) = 5.19$, $p < .01$. Neste contexto, os professores que afirmaram não participar em actividades de formação apresentam níveis superiores de dificuldade na organização das actividades, comparativamente aos seus colegas que participam em actividades de formação (Quadro 5).

Quadro 5

Médias e desvios-padrão das 3 dimensões em função da participação em actividades de formação contínua

	Participou em actividades de formação contínua			
	Sim		Não	
	M	*SD*	*M*	*SD*
Feedback do professor	2.70	.85	2.65	.82
Organização das Actividades	3.63	.87	3.94	.82
Diferenciação do trabalho	4.04	.84	4.01	.96

Através da estatística descritiva reportada no quadro 5, podemos verificar que em termos médios, ambos grupos percepcionam a organização das actividades em contexto de sala-de-aula moderadamente difícil, (M = 3.63 para participação em formações e M = 3,94 para a ausência de participação em formações), sendo que os valores, no último caso, aproximam-se do ponto 4 (difícil).

Discussão

Este estudo teve como principal interesse abordar a dificuldade sentida por professores do 2º e 3º ciclos na implementação de práticas pedagógicas promotoras de qualidade e diferenciação do trabalho em clima de sala-de-aula.

Comparativamente ao modelo de diferenciação pedagógica de Morgado (2003) e repercutido por Gaitas e Silva (2010), onde constam seis grandes dimensões, da nossa análise factorial resultaram apenas três grandes dimensões: a) diferenciação do trabalho; b) organização de actividades; e c) feedback do professor.

A primeira dimensão agrupa, na sua generalidade, a dimensão materiais definida por Morgado (2003) e Gaitas e Silva (2010). A organização do trabalho, segunda grande dimensão, agrupa maioritariamente os itens das dimensões planeamento e actividades/tarefas de aprendizagem referidas por Morgado (2003) e Gaitas e Silva (2010). A dimensão feedback do professor agrupa, maioritariamente as dimensões clima social e avaliação definidas nos instrumentos de Morgado (2003) e Gaitas e Silva (2010).

Em termos globais, os professores sentem mais dificuldade na implementação de práticas relacionadas com a diferenciação do trabalho. Isto significa que os professores

referiram sentir maior dificuldade na mobilização e gestão de recursos adequados a cada um dos alunos. Estes resultados corroboram os de Morgado (2003) e Gaitas e Silva (2010), onde as questões ligadas à diferenciação do trabalho, no caso dos autores agrupadas no factor materiais, foram igualmente sentidas como as práticas mais difíceis de implementar.

Por outro lado, a dimensão feedback do professor foi a dimensão com menor dificuldade média atribuída. É de salientar que também estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos por Morgado (2003) e Gaitas e Silva (2010), onde os professores participantes destes dois estudos atribuíram menor dificuldade no desenvolvimento de práticas associadas ao clima social e à avaliação.

Ainda assim, foi na dimensão organização das actividades que se verificaram diferenças nas variáveis demográficas em estudo, isto é, em função da experiência docente e da participação em actividades de formação.

Relativamente à variável anos de experiência docente, verificou-se que os professores com mais experiência reportam maior dificuldade na organização das actividades, tendo-se verificado diferenças estatisticamente significativas entre este grupo de professores e os professores com experiência docente intermédia (grupos 2 e 3).

Estes resultados podem ser explicados à luz do percurso da carreira docente (Gonçalves, 2000; Huberman, 2000) e corroboram os resultados obtidos por Morgado (2003), onde o último autor verificou igualmente que os professores com mais experiência docente revelavam maiores níveis de dificuldade na implementação das práticas pedagógicas averiguadas no seu instrumento.

Sobre o desenvolvimento de carreira docente sublinhamos que existe um aumento gradual na confiança, flexibilidade e competência pedagógica, culminando num desinvestimento na prática docente, em fim de carreira (Gonçalves, 2000; Huberman, 2000; Morgado, 2003). Desta forma, os resultados obtidos parecem reflectir que, aquando da

aproximação do fim de carreira, a dificuldade sentida na implementação de práticas pedagógicas consideradas de qualidade poderá ter uma tendência para aumentar.

A este fenómeno poderá estar, igualmente, associada a idade dos professores e o distanciamento cronológicos entre estes e os seus alunos. Será interessante reflectir sobre este aspecto, considerando os resultados obtidos na organização das actividades. De facto, o distanciamento de idades entre alunos e professores e o desinvestimento na carreira por parte dos últimos, poderá repercutir-se na dificuldade em mobilizar práticas de organização de actividades adequadas à realidade (temporal) dos seus alunos.

No que diz respeito à variável participação em actividades de formação contínua, foi observado que os professores que afirmaram não ter participado em tais actividades apresentaram níveis médios superiores de dificuldade, em comparação com os professores que afirmaram ter participado em formações.

Estes resultados levam-nos a reflectir sobre a importância da participação em actividades de formação para professores. Os valores obtidos revelam que a participação em actividades de formação parece fazer diminuir a percepção de dificuldade na implementação de práticas pedagógicas. Estes resultados parecem indicar que a formação de professores será uma actividade potencial para a atenuação do sentimento de dificuldade na organização das actividades em sala-de-aula.

Ainda assim, considerando os valores médios obtidos nas dimensões, que se encontram, à excepção do feedback, entre níveis de moderada dificuldade e dificuldade, levantamos a questão de que talvez seja pelo sentimento de dificuldade na mobilização destas práticas que os professores procuram formação.

Em suma, este estudo pretendeu verificar em que práticas pedagógicas referidas na literatura como promotoras de qualidade do processo ensino-aprendizagem, os professores inquiridos reportavam maior dificuldade de introduzir nas suas práticas quotidianas. Foi

verificado que, à parte do feedback, os professores atribuíram dificuldade na implementação de práticas que envolviam a diferenciação do trabalho e a organização das actividades. Nas palavras de Niza (1998), "Os professores habituaram-se a considerar que tinham de dar lições para todos os alunos ao mesmo ritmo e que tinham que os pôr a trabalhar, a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, isto é, usando e abusando do modo simultâneo" (p. 5).

Não podemos deixar de referir que este estudo é apenas baseado na percepção de dificuldade dos professores inquiridos sobre a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas, reportada através de questionários, não se tendo recolhido informação sobre a mobilização efectiva destas práticas.

Para futuras investigações e enriquecimento sobre esta temática, sugerimos a inclusão de variáveis que poderão ser moderadoras da percepção de dificuldade, tais como: o contexto socioeconómico; o tipo de formação contínua frequentada pelos professores; e o número de alunos por turma.

Referências

Ainscow, M., & César, M. (2006) Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education, 21*(3), 231-238.

Ainscow, M., Farrel, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education, 4*(3), 211-229.

Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica, 28*(2), 359-375.

Gaitas, S., & Silva, J. C. (2010). "Bons professores" e boas "práticas pedagógicas": A visão de professores e alunos dos 2º e 3º ciclos. In *Actas do VII simpósio nacional de investigação em psicologia* (pp. 2663-2678). Braga: Universidade do Minho.

Gonçalves, A. (2000). A carreira dos professores do ensino primário. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 141-169). Porto: Porto Editora.

Gregory, H. G., & Chapman, C. (2002). *Differentiated Instructional Strategies: One size doesn´t fit all.* California: Corwin Press.

Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp.31-61). Porto: Porto Editora.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77,* 1-24.

Loertscher, D. (2006). Evaluating teaching: a guide to current thinking and best practice, effective teacher evaluation: a guide for principals. *Teacher Librarian, 33*(4), 48-49.

Maroco, J. (2010). Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS). Pêro Pinheiro: ReportNumber.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação, 11*, 77-98.

Rodrigues, D. (2006). *Investigação em educação inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Zucchermaglio, C. (2003). Las praticas de la enseñanza e el aprendizaje de los que enseñan. In C. Pontecorvo (Ed), *Manual de psicologia de la educación* (pp. 295-308). Madrid: Proa.

DINÂMICA FAMILIAR DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Catarina Belo Quitério, Universidade do Algarve – FCHS, catarinaquiterio@hotmail.com
Maria Helena Martins, Universidade do Algarve – FCHS, mhmartin@ualg.pt

Resumo: A presente investigação é de tipo descritivo e correlacional e tem como objetivo primordial analisar as implicações da presença de uma criança com NEE na dinâmica da sua família. Para responder a este objetivo foram utilizados dois instrumentos, um Questionário Sócio demográfico e um Questionário para a Família (adaptado de FENACERCI & AIAS, 2006).
O estudo baseia-se numa amostra de 36 famílias, às quais correspondem 36 crianças com NEE (Idades: *M*=6,9 anos; *DP*=3,137).
Estas famílias atravessam um longo período até conseguirem uma real adaptação à criança com NEE e às exigências que advêm da sua condição. São famílias que despendem a maior parte do seu tempo em atividades que envolvem diretamente os seus filhos, como é o caso das atividades de reabilitação e das atividades de jogo, descurando vários aspetos da sua vida social. São também famílias que apresentam níveis de bem-estar inferiores, quando comparadas com outras famílias, optando pelo stresse e ansiedade como as características que melhor as definem, procurando sempre que necessitam, o apoio da sua família, constituindo-se esta como a sua rede de suporte social de eleição.
Palavras-Chave: Família; Dinâmica Familiar; Necessidades Educativas Especiais; Stresse; Suporte social.

Introdução

São vários os autores que se têm debruçado acerca do estudo da importância da família e a forma como se desenvolve a sua dinâmica. A definição do conceito de família, a sua estrutura, bem como as suas funções, foram sofrendo alterações significativas ao longo das últimas décadas, acompanhando as modificações que foram ocorrendo na sociedade e cultura atuais. Contudo, e apesar das mudanças verificadas, à semelhança do que referem Falloon e colaboradores (1993), a família continua a ter como principal função apoiar e auxiliar os seus membros, principalmente nos momentos de crise.

Muitos estudos realizados acerca desta temática (família) têm incidido sobre a importância que os pais atribuem ao desenvolvimento dos filhos, as expetativas, os sentimentos e as suas atitudes antes e após o momento do nascimento. No caso específico de crianças com NEE e reportando-nos especialmente ao momento do nascimento ou do

diagnóstico, estas expetativas são muitas vezes irrealistas e desajustadas e os sentimentos evidenciados são usualmente negativos (e.g., sentimentos de ineficácia e incompetência, angústia, tristeza) e antagónicos.

Para Hanson e Lynch (1995), todos os membros da família possuem estas expetativas e apresentam também grande ansiedade, essencialmente no período antes do nascimento do bebé. Os mesmos autores defendem que a criança já existe nas mentes dos seus progenitores desde os primeiros meses de conceção.

A par do referido pelos autores anteriormente citados, Roussel (1995), defende que nesta fase de idealização, os pais raramente têm em conta a presença de qualquer tipo de problema que a criança possa vir a apresentar, sendo que as crianças existem no imaginário dos pais como seres totalmente perfeitos.

Aquando do nascimento de uma criança com NEE, as famílias deparam-se diariamente com um sem número de desafios e de situações exigidas pela condição da criança e com as quais podem ter grandes dificuldades em lidar. Para além dos desafios acrescidos, também as interações dentro do sistema família podem sofrer alterações, situação esta que contribuirá para um aumento dos níveis de stresse, ansiedade e frustração por parte dos pais. A condição da criança pode exigir um maior esforço por parte da família, a vários níveis, podendo mesmo ocorrer a desintegração das relações familiares ou a situação inversa, o fortalecimento das mesmas (Nielsen, 1999).

Estes pais veem-se muitas vezes sobrecarregados com todas as exigências que um filho com NEE representa nas suas vidas. Assim e de acordo com Ali e colaboradores (1994), existem dois principais fatores que podem constituir uma sobrecarga para os pais de crianças com NEE: i) os recursos financeiros, pois é sobre os pais que recai o pagamento da maioria dos serviços providenciados ao seu filho; ii) e o tempo despendido. Efetivamente para além dos recursos financeiros, que detêm um importante papel, os pais despendem imenso do seu

tempo com estas crianças, essencialmente nos cuidados que estas requerem, bem como na atenção que exigem, reduzindo as suas atividades de cariz social e cultural.

Assinale-se neste âmbito o estudo efetuado por Turnbull e Ruef (1996) com famílias de crianças com deficiência mental, em que concluíram que os pais destas crianças permaneciam 24 horas por dia completamente disponíveis para a mesma, em atividades de reabilitação, supervisão e intervenção.

De acordo com Nielsen (1999) existem diferenças quanto à adaptação à situação, adaptação esta que depende das características da família e da rede de suporte informal (e.g., família, amigos, grupos de apoio) e formal (e.g., profissionais de saúde, hospitais) de que esta dispõe, bem como do seu meio envolvente e das suas capacidades.

Dunst e colaboradores (1988), após realizarem uma análise de variados estudos, concluem que estas redes de suporte social são extremamente importantes, pois quanto maior o número de elementos de suporte, maior será também o efeito deste mesmo suporte no bem-estar dos pais e no processo de adaptação.

Outro dos aspetos que pode influenciar o processo de adaptação é a informação recebida pelas famílias acerca da etiologia e consequências das NEE da criança. Ramos (1987) refere que o anúncio da problemática evidenciada pela criança nem sempre é feito da forma mais correta. É neste sentido que Regen, Ardore e Hoffmann (1993), salientam que o modo e o momento em que é transmitida a informação e o conteúdo da mesma, são aspetos fulcrais neste processo.

Pereira (1996) aponta também um importante fator que pode influenciar o comportamento e o processo de adaptação por parte dos membros da família, o seu estatuto socioeconómico. De acordo com a autora, um estatuto socioeconómico mais elevado, permite muito mais facilmente fazer face a qualquer tipo de NEE ou deficiência apresentada pela

criança, pois existe não só uma facilidade acrescida no acesso a uma maior rede de suporte e de apoio, como também uma maior facilidade para pagar os diversos serviços necessários.

No que concerne ao estatuto socioeconómico e ao stresse experienciado por estas famílias, após a realização de uma investigação, Pereira (1996) conclui que na sua amostra as classes sociais mais baixas encontram-se sujeitas a menos situações de stresse, não obstante, quando estas situações ocorrem, sejam vivenciadas de forma mais grave, pois os indivíduos não se encontram preparados para lidar com elas. Nas famílias pertencentes a classes sociais de nível médio, pelo contrário, as situações de stresse parecem ocorrer com uma maior frequência e portanto são vivenciadas de forma mais ligeira, uma vez que os indivíduos de certa forma já aprenderam a lidar com elas. A falta de recursos financeiros pode também constituir-se como um importante fator de risco a que as famílias estão sujeitas, uma vez que representa mais uma fonte de stresse, podendo prejudicar as interações pais-criança.

A autora aponta ainda um outro fator, a idade dos pais, concluindo que os pais de faixas etárias mais baixas, possuem uma menor experiência de vida e encontram-se menos preparados para educar uma criança com NEE, comparativamente aos pais de faixas etárias mais elevadas, o que faz com que apresentem maiores níveis de stresse ao lidar com os seus filhos.

Relativamente ao fator stresse, Crockenberg e Litman (1991) apontam a importante influência do fator suporte social na redução do stresse sentido por estas famílias e como facilitador de uma melhoria nos cuidados prestados à criança. Através de resultados de estudos realizados com bebés com necessidades especiais, concluem que existe uma associação linear entre o suporte social, o ajustamento e a função parental.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, parece evidente que as implicações do nascimento de uma criança com NEE, não podem ser compreendidas como um momento exclusivo que apenas ocorre aquando do momento da comunicação do diagnóstico, sendo que

o que acontece na realidade é a sucessão de vários impactos/crises, que ocorrem sempre que os pais constatam que a criança não está a seguir uma normal progressão de desenvolvimento.

Objetivos

O presente estudo visa como objetivo geral analisar as implicações da presença de uma criança com NEE na dinâmica familiar. Com base neste objetivo geral, pretende-se num âmbito mais particular conhecer as experiências parentais aquando do diagnóstico; analisar o que caracteriza a família e conhecer a sua dinâmica; conhecer as emoções sentidas pelos pais, quando pensam no futuro dos filhos; investigar quais os momentos críticos na história destas famílias e analisar os mecanismos de suporte externo. Pretende-se ainda verificar se existe associação entre algumas variáveis sociodemográficas, nomeadamente *idade dos pais* e *nível de stresse*, *estatuto socioeconómico* e *nível de stresse*, *felicidade* sentida pelas famílias e *suporte social*, *suporte social* e *competência na prestação de cuidados* à criança.

Metodologia

Como instrumentos para alcançar os objetivos delineados optou-se pela construção de um Questionário Sócio Demográfico e pela escolha do "Questionário para a Família" (adaptado de FENACERCI & AIAS, 2006). Perante a população alvo e identificados como requisitos básicos para aplicação dos questionários, o facto das famílias inquiridas terem filhos com NEE, sendo que a idade das crianças/jovens não deveria ultrapassar os 15 anos de idade, surgiu a possibilidade do estudo ser realizado com os pais participantes das "Oficinas de Pais", a decorrer no sul do país. A recolha dos dados decorreu durante o período de Dezembro de 2011 a Março de 2012. Todos os participantes foram esclarecidos sobre o objetivo do estudo e foi-lhes assegurado o direito a não participar da pesquisa e o direito à confidencialidade dos dados.

Instrumentos

O Questionário Sócio Demográfico foi elaborado pela investigadora, é constituído por duas partes e por um total de onze questões fechadas. A primeira parte é constituída por seis questões que se destinam à recolha de alguns dados sócio demográficos dos progenitores, a segunda parte é constituída por cinco questões que incidem sobre alguns dados sócio demográficos referentes à criança/jovem.

O *Questionário para a família (adaptado da FENACERCI e AIAS, 2006)* é um instrumento que pretende recolher os pontos de vista das famílias sobre as suas necessidades, em relação aos filhos com NEE e as estratégias que estes utilizam para a sua educação. Outro dos objetivos deste questionário, prende-se com o conhecer as diferentes formas de ajuda e apoio que podem existir na vida de cada família. É constituído por uma secção, denominada "Pontos de Vista e Opiniões", que se divide em cinco principais conjuntos de questões. De salientar que a maioria das questões é respondida através da sinalização com uma cruz no quadrado correspondente à resposta pretendida, estando as opções de resposta organizadas segundo uma escala tipo *Lickert*. Todas as questões são fechadas.

Participantes

A amostra do estudo é constituída por 36 famílias (pais/mães) (n=36) de 36 crianças/jovens com NEE. A idade dos pais está compreendida entre os 29 e os 57 anos (M=41,7; DP=7,148). A idade das mães está compreendida entre os 27 e os 51 anos (M=38,5; DP= 6,278). As crianças/jovens do estudo apresentam idades compreendidas entre os 3 e os 14 anos (M= 6,9; DP=3,137). Quanto às NEE apresentadas pelas crianças/jovens do estudo, a perturbação emocional/personalidade é a que apresenta maior incidência (n=7), representando

19,4% da amostra, seguida das dificuldades ao nível da linguagem (*n*=5; 13,9%) e das dificuldades cognitivas (*n*=5; 13,9%).

Resultados e discussão

Tendo como referencial o objetivo *conhecer as experiências parentais aquando do diagnóstico*, constatámos que aquando deste momento as famílias, na sua grande maioria, sentiram um grande sofrimento (*M*=2,86; *DP*=1,061) e frustração (*M*=2,53; *DP*=0,992), referindo que nesta altura o prognóstico de desenvolvimento futuro dos seus filhos (*M*=3,86; *DP*=0,351) e a informação detalhada (*M*=3,72; *DP*=0,454) são dois aspetos cruciais, aos quais atribuem maior importância. Estes resultados vão ao encontro das conclusões obtidas por vários autores (e.g., Nielsen, 1999; Palha, 2000), os quais referem que aquando do nascimento ou diagnóstico de uma criança com NEE na família, esta passa por uma etapa inicial de choque e negação em aceitar a realidade com que se depara, etapa esta acompanhada de sentimentos de sofrimento, frustração, entre outros. No que concerne aos aspetos cruciais, os resultados obtidos são corroborados também por autores como Regen, Ardore e Hoffmann (1993), que destacam a informação como um dos aspetos que adquire maior importância neste momento, devido à necessidade de compreensão que os pais demonstram acerca da condição do seu/sua filho(a).

No que concerne ao segundo objetivo específico que pretende *analisar o que caracteriza a família e conhecer a sua dinâmica no tempo presente*, os resultados obtidos permitem-nos concluir que estas famílias, essencialmente as mães das crianças, despendem a maior parte do seu tempo em atividades de reabilitação (*M*=2,62; *DP*=0,697) e de jogo (*M*=2,54; *DP*=0,701) com o seu filho, possuindo muito pouco tempo para os restantes aspetos da sua vida social, como atividades de lazer ou estar com os amigos. É ainda a mãe da criança quem toma as principais decisões acerca das suas atividades diárias. Estes resultados vão ao

encontro do estudo realizado por Turnbull e Ruef (1996), no qual concluíram que os pais de crianças com NEE despendiam grande parte do seu tempo ao "serviço" da criança, essencialmente em atividades de reabilitação e na sua supervisão.

O stresse foi eleito como a característica mais representativa destas famílias (*M*=3,28; *DP*=0,701) e o nível de stresse (*M*=3,00; *DP*=0,828), juntamente com as condições económicas (*M=2*,72; *DP*=0,944), foram considerados como os principais aspetos da sua vida que as necessidades advindas da problemática da criança mais influenciaram. Estes resultados vão também ao encontro da literatura pesquisada. Destaque-se Pereira (1996) que aponta para que, o aparecimento na família de uma criança com NEE é um fator que leva a que se desencadeiem variadas reações como o stresse e a ansiedade. No que concerne às condições económicas, os resultados por nós obtidos são corroborados por Ali e colaboradores (1994), que referem que um dos principais fatores que constituem uma sobrecarga para os pais de crianças com NEE é referente aos recursos financeiros.

Através dos dados obtidos podemos afirmar que as famílias do estudo apresentam níveis de bem-estar inferiores, quando se comparam a outras famílias em que não existe esta problemática, aspeto este que parece compreensível, tendo em conta as exigências e as situações adversas com que estas famílias se deparam todos os dias.

Outra conclusão que podemos retirar é que os inquiridos elegem a família como a sua principal rede de suporte, a quem recorrem sempre que necessitam, uma vez que é com a família que normalmente estabelecem relações mais fortes e duradouras, confiando nela sempre que se encontram perante momentos ou situações mais negativas.

No que se refere *às emoções sentidas com maior frequência pelos pais quando pensam no futuro dos seus filhos*, podemos concluir que as mães demostram uma grande ansiedade (*M*=2,95; *DP*=0,705) e um forte sentido de proteção (*M*=3,36; *DP*=0,639) relativamente aos seus filhos. Já os pais demonstram sentir também um sentido de proteção (*M*=3,11;

DP=0,937), uma maior felicidade (*M*=2,95; *DP*=1,026) e satisfação (*M*=2,63; *DP*=1,065), quando pensam no futuro dos filhos. Foi possível também verificar que existem diferenças significativas entre mães e pais no que respeita à ansiedade (*t*=2,970, 18*gl*, *p*=0,008) e à satisfação (*t*=-2,689, 18*gl*, *p*=0,015). As mães revelam-se menos satisfeitas e mais ansiosas relativamente ao futuro da criança, quando comparadas com os pais, resultado que parece advir do facto de usualmente a mãe ser considerada a principal prestadora de cuidados à criança, estando assim sujeita a um maior número de agentes stressores e ansiogénicos.

Reportando-nos aos resultados pode constatar-se no que respeita aos *momentos críticos na história destas famílias* que é pela família que se sentem mais acompanhados nos momentos de crise, momentos estes que ocorrem com maior frequência na fase da infância da criança, sendo nesta fase que mais necessitam de apoio. Ainda reportando-nos aos momentos críticos, importa referir que estes são momentos nos quais as famílias apresentam não só uma grande ansiedade (*M*=2,86; *DP*=0,974) como também uma grande força e auto controlo (*M*=3,03; *DP*=0,891), confiando bastantes vezes, como foi referido, na sua família (*M*=2,78; *DP*=0,989) e em si próprios (*M*=3,56; *DP*=0,652) e muito raramente nos profissionais (*M*=2,39; *DP*=0,766), para conseguirem ultrapassar estes momentos.

No que concerne às dificuldades inerentes à relação dos irmãos com a criança com NEE, podemos concluir que estes irmãos ficam frustrados (*M*=2,65; *DP*=1,115), ansiosos (*M*=2,53; *DP*=1,125) e zangados (*M*=2,42; *DP*=1,071) quando têm dificuldade em lidar com a criança e que muito raramente a culpam por isso. Reportando-nos aos estudos efetuados por Nixon e Cummings (1999) que referem que os irmãos de crianças com NEE podem estar sujeitos a níveis mais elevados de stresse, é compreensível que estes demonstrem mais ansiedade quando têm dificuldades em lidar com a criança com necessidades especiais e que fiquem frustrados e zangados quando se deparam com essa dificuldade.

Quanto ao objetivo *analisar os mecanismos de suporte externo, providenciados à família*, pode referir-se que a informação (*M*=2,39; *DP*=0,752) e o suporte social (*M*=2,12; *DP*=0,820) foram os serviços providenciados. Importa ainda referir que a informação foi o serviço recebido que mais contribuiu para melhorias ao nível do clima familiar, do desenvolvimento da criança e da vida de casal. Relativamente ao bem-estar dos inquiridos, o apoio de pares (outros pais em situações semelhantes) foi o serviço que mais contribuiu para melhorias a este nível.

Quanto à associação entre variáveis e reportando-nos ao objetivo *verificar se existe associação entre a variável sócio demográfica "idade" dos pais e o "nível de stresse" sentido pelos mesmos*, verificámos não existir qualquer tipo de correlação entre a idade das mães e o nível de stresse (r= -0,32; p= 0,078) e a idade dos pais e o nível de stresse por eles sentido (r= -0,35; p= 0,051). Refira-se contudo que estes resultados não vão ao encontro dos obtidos em alguns estudos realizados acerca desta temática (e.g., Pereira, 1996).

Constatou-se ainda que, na presente amostra, não existe qualquer tipo de correlação entre o estatuto socioeconómico destas famílias e o nível de stresse por elas sentido (r= -0,22; p= 0,199). Estes resultados mais uma vez não são corroborados pelos resultados noutros estudos, nomeadamente o de Pereira (1996) que diferencia a vivência de stresse em famílias de classes sociais diferentes, defendendo que as situações de stresse são vividas com menor frequência nas classes sociais mais baixas e com maior frequência nas classes sociais médias. Contudo, podemos concluir que o suporte social se encontra moderada e positivamente associado ao estatuto socioeconómico (r= 0,43; p= 0,010), resultados concordantes com o referido por Pereira (1996). Verificámos ainda que o estatuto socioeconómico destas famílias se encontra fraca e positivamente associado à sua felicidade (r= 0,35; p= 0,036), resultados que não vão ao encontro da literatura e dos resultados obtidos por autores como Farber e Ryckman (1965). Os autores defendem que as famílias de estatuto socioeconómico mais

baixo, são as que consideram a felicidade como um valor primordial, quando comparadas com as de estatuto socioeconómico mais elevado.

Quanto ao último objetivo delineado referente a *verificar se existe associação entre o "suporte social" recebido pelas famílias e a sua "competência na prestação de cuidados" à criança*, podemos concluir que estas duas variáveis se encontram fraca e positivamente associadas ($r = 0{,}36$; $p = 0{,}042$). Este resultado é corroborado por Crockenberg e Litman (1991), que apontam o suporte social como facilitador da função parental na prestação de cuidados à criança.

Conclusões

O presente estudo pretendeu representar um contributo para um conhecimento mais aprofundado das famílias de crianças com Necessidades Educativas Especiais. Permitiu conhecer as características que melhor as definem, os sentimentos mais comuns, qual o seu suporte social de eleição e perceber um pouco melhor até que ponto a condição da criança pode influenciar diversos aspetos da vida e dinâmica familiares.

Neste sentido pode concluir-se que estas famílias despendem a maior parte do seu tempo em atividades que envolvem diretamente os seus filhos, como é o caso das atividades de reabilitação e das atividades de jogo, descurando vários aspetos da sua vida social. Os resultados revelam também que estas famílias sentem que apresentam níveis de bem-estar inferiores, quando comparadas com outras famílias, optando pelo *stresse* e *ansiedade* como as características que melhor as definem, e procurando, sempre que necessitam, o apoio da sua família, constituindo-se esta como a sua rede de suporte social de eleição.

Em termos de correlações, não se encontram relações significativas entre as variáveis *idade* dos pais e *nível de stresse* por eles sentido e entre o *estatuto socioeconómico* e o *nível de stresse*. Contudo, encontram-se relações significativas entre as variáveis *estatuto*

socioeconómico e *felicidade* das famílias e correlações significativas entre o *estatuto socioeconómico* e o *suporte social* recebido. Encontram-se ainda correlações significativas entre as variáveis *suporte social* recebido pelas famílias e a sua *competência na prestação de cuidados* à criança.

Referências

Ali, M. R., Al-Shatti, A., Khaleque, A., Rahman, A., Ali, S. M. & Ahmed, R.U. (1994). Parents of mentally retarded children: Personality characteristics and psychological problems. *Social Behavior and Personality, 22*, 41-52.

Crockenberg, S. & Litman, C. (1991). Effects of Maternal Employment on Maternal and Two-Year-Old Behavior. *Child Development, 62,* 930-953.

Dunst, C. J., Trivette, C. M. & Deal, A. G. (1988). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Falloon, I.; Laporta, M.; McFadden, G. & Graham-Hole, V. (1993). Coping with Stress – Role of the Family *Manging Stress in Families – Cognitive and Behavioral Strategies for Enhancing Coping Skills*. Chapter 1, 1-12. Strategies for Mental Health. Routledge. London and New York.

Farber, B. & Ryckman, D. B. (1965). Effects of severely mentally retarded children on family relationships. *Mental Retardation Abstracts*, *2*, 1-17.

Flores, A. (1999). *«Stress» Maternal e Redes de Suporte Social. Um estudo com mães de crianças com Síndrome de Down.* Tese de Mestrado em Educação Especial, Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Hanson, M. & Lynch, E. (1995). Historical Perspectives and Current Practices. *Early Intervention : Implementing Child and Family Services for Infants and Toddlers who are at Risk or Disabled.* Chapter 1, 2-18. 2ª Edição. Texas.

Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aulas: Um Guia para Professores.* Porto: Porto Editora.

Nixon, C. L. & Cummings, E. M. (1999). Siblings Disability and Children's Reactivity to Conflits Involving Family Members. *American Psychological Association, 13 (2),* 274-285.

Palha, M. (2000). Todos Diferentes. Todos Iguais. *Pais & Filhos*, Set;*16.*

Pereira, F. (1996). *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias,* Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Lisboa.

Ramos, N. (1987). *Para um melhor Acolhimento da criança deficiente,* Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXI.

Regen, M., Ardore, M. & Hoffmann, V. B. (1993). *Mães e filhos especiais: relato de experiência com grupos de mães de crianças com deficiência.* Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE.

Roussel, L. (1995). Família. Justificação ou Facto? Que Futuro para o Bebé XXI. *Bebé XXI - Criança e Família na Viragem do Século,* 81-98. Textos do Simpósio Internacional Bebé XXI. João Gomes-Pedro e Madalena Folque Patrício. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Turnbull, A. P. & Ruef, M. (1996). Family perspectives on problem behavior. *Mental Retardation, 34*, 280-293.

DISLEXIA E AS PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: FUNDAMENTOS PARA A INCLUSÃO NO DECRETO-LEI N.º 3/2008

Lina Rosa, Clínica de Dislexia Dra. Paula Teles, linamrfrosa@yahoo.com

Resumo: O presente artigo incide sobre a aplicação das medidas previstas no Decreto-Lein.º 3/2008, de 7 de janeiro, às crianças e jovens que apresentam Perturbação da Leitura e da Escrita (Dislexia) e outras perturbações do desenvolvimento infantil.
Apesar de atualmente já ser mais comummente aceite que estas perturbações merecem a inclusão ao abrigo deste Decreto (porque é o único que garante os direitos das crianças e jovens durante o seu percurso escolar), as dúvidas continuam a subsistir, muitas vezes devido ao desconhecimento dos instrumentos utilizados e/ou das perturbações do desenvolvimento infantil, outras devido a uma incorreta interpretação da legislação ou do modo correto de a aplicar.
Qualquer que seja o motivo, o futuro destas crianças e jovens fica "hipotecado", muitas vezes sem qualquer hipótese de recuperação.
Pretende-se, por isso, com este artigo elucidar acerca dos fundamentos que justificam a aplicação das medidas do Decreto-Lei n.º 3/2008 às crianças com perturbações do desenvolvimento infantil, e mais especificamente às crianças disléxicas, as quais são a população alvo com que trabalhamos regularmente.

Introdução

Dislexia e as perturbações do desenvolvimento infantil

A Sociedade de Pediatria do Neurodesenvolvimento define o neurodesenvolvimento da criança como "o conjunto de competências por meio das quais a criança interage com o meio que a rodeia, numa perspetiva dinâmica, de acordo com a sua idade, o seu grau de maturação, os seus fatores biológicos intrínsecos e os estímulos provenientes do ambiente".

De acordo com esta perspetiva, estamos perante uma perturbação do desenvolvimento infantil quando se encontram afetadas competências como "a motricidade global, a manipulação, as competências sensoriais, (…) a comunicação e a linguagem, os comportamentos, as competências cognitivas não verbais e verbais, os afetos e as emoções".

Assim, dependendo das competências afetadas, estaremos perante deficiências motoras (por exemplo, paralisia cerebral), défices cognitivos, perturbações sensoriais (como a surdez ou cegueira), perturbações da comunicação (perturbação específica da linguagem, por

exemplo), perturbações comportamentais (como exemplo mais comum, saliento a perturbação de hiperatividade com défice de atenção), perturbações do espetro do autismo e as perturbações da aprendizagem escolar (como a dislexia).

Centrando-me na última perturbação do desenvolvimento infantil enunciada (embora aquilo que seja referido para esta perturbação, nomeadamente em relação às suas bases neuroanatómicas, seja igualmente válido para qualquer outra perturbação do desenvolvimento infantil), em termos históricos esta perturbação tem sido designada de diversos modos, sendo já conhecidos relatos que remontam tão longe no tempo como o século XVII. No entanto, o Dr. W. Pringle Morgan (1896) foi o primeiro a analisar e sintetizar os elementos essenciais daquilo que constitui atualmente a dislexia de desenvolvimento, tendo designado essa perturbação de "Cegueira Verbal Congénita", uma vez que verificou tratar-se de um problema que afetava indivíduos com boas capacidades cognitivas que apresentavam uma "cegueira" para a leitura.

Em 1968 a Federação Mundial de Neurologia utilizou pela primeira vez o termo dislexia do desenvolvimento para definir "um transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem da leitura, apesar das crianças serem ensinadas com métodos de ensino convencionais, terem inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas".

O Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV), na sua edição de 1994, inclui esta perturbação nos seus critérios, designando-a por "Perturbação da Leitura e da Escrita", definindo critérios para o seu diagnóstico.

Apenas no século XXI, em 2003, a Associação Internacional de Dislexia adotou a seguinte definição, a qual permanece atualmente com uma das mais aceites na comunidade científica: "Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um

Défice Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais".

Em 2007, Stanislas Dehaene define a dislexia como ‘‘uma dificuldade inesperada na aprendizagem da leitura, a qual não é causada por um atraso cognitivo, por um défice sensorial ou por um meio sociofamiliar desfavorecido, caracterizando-se por um défice particular na conversão das letras em sons da linguagem oral (défice fonológico), tendo esse défice uma base genética e neurológica’’.

Em termos neurobiológicos verificam-se diferenças funcionais entre os bons e os maus leitores: enquanto os primeiros utilizam um percurso rápido, ativando intensivamente a zona posterior do cérebro, os maus leitores usam um percurso lento, revelando uma atividade reduzida na zona posterior e ativando, como mecanismo compensatório, a zona anterior frontal. São ainda visíveis diferenças microscópicas e macroscópicas importantes ao nível do cérebro dos disléxicos quando comparados com pessoas sem esta perturbação.

Geneticamente verifica-se uma transmissão familiar, sendo que 40 a 50 por cento das crianças com pais disléxicos apresentam risco de ter dislexia. Nesta transmissão, não existe apenas um gene implicado: existem vários genes suspeitos ligados aos cromossomas 2p, 3p-q, 6p, 15q e 18p.

A sua prevalência é variável nas diferentes línguas, dependendo da "regularidade" da mesma: nas línguas cujo sistema de representação escrita é fonologicamente transparente (como por exemplo, no caso do espanhol e do finlandês) as dificuldades serão menos acentuadas do que nas línguas cuja correspondência não é regular (como é o caso da língua inglesa).

Em relação à distribuição por sexos, enquanto os estudos iniciais pareciam apontar para uma prevalência no sexo masculino, os estudos mais recentes apontam para uma distribuição igual entre os sexos.

O prognóstico desta perturbação irá depender de uma identificação e intervenção precoces, da gravidade do défice fonológico, das competências linguísticas da criança, do seu nível intelectual, das comorbilidades presentes, da metodologia escolar utilizada na intervenção e do ambiente e estimulação familiar proporcionada.

O conceito de necessidades educativas especiais

O modo como as "diferenças" têm sido encaradas, variou ao longo dos tempos. Desde um período em que os relatos históricos mencionam grandes atrocidades, medo, rejeição, perseguição, etc. até aos nossos dias, um longo percurso foi percorrido. No entanto apenas num passado recente (séc. XIX) se iniciaram as primeiras tentativas de "recuperação ou remoldagem" das pessoas, mais especificamente das crianças ditas "diferentes" (Correia, 1999).

As primeiras tentativas assentaram numa filosofia "segregacionista", ou seja, estas crianças eram colocadas em instituições "especiais", à margem da sociedade dita "normal", sendo rotuladas de "atrasadas" e "deficientes".

Em Portugal os primeiros passos para a integração plena destas crianças na escola regular teve início na década de 80, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), a qual no seu artigo 7.º define como sendo um dos seus objectivos "assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades".

É com base nesta lei que são, posteriormente, criadas as Equipas de Educação Especial (Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88) e, mais tarde, os Serviços de Psicologia e Orientação nas escolas (Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio).

É também em 1991 que é publicado no Diário da República o Decreto-Lei n.º 319, o qual vem fornecer um suporte legal à organização do funcionamento dos apoios às crianças com necessidades educativas individuais que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino, desde o ensino básico ao secundário.

É este o suporte legal em vigor em Portugal continental até janeiro de 2008, altura em que é, então, publicado o Decreto-Lei n.º 3.

Este "progresso" legislativo teve por base a evolução dos conceitos de necessidades educativas especiais e de inclusão/integração.

O grande impulso para esta mudança deveu-se sobretudo à publicação, em 1994, da Declaração de Salamanca a qual proclamava que "cada criança tem o direito fundamental à educação (…) tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias (…) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades". Fazia-se deste modo um apelo à comunidade internacional para que sancionasse e apoiasse "a perspetiva da escolaridade inclusiva e (…) o desenvolvimento da educação de alunos com necessidades especiais, como parte integrante de todos os programas educativos".

Foi também a declaração de Salamanca que permitiu redefinir o conceito de Necessidades Educativas Especiais, proposto inicialmente em 1978, no Relatório Warnock. Deste modo este conceito, que inicialmente abrangia apenas as crianças em "desvantagem", tornou-se mais abrangente, incluindo as crianças ditas "sobredotadas", as crianças em situações de risco e as que apresentassem problemas comportamentais e emocionais.

Atualmente em Portugal, para a elaboração do Decreto-Lei n.º 3/2008, foi tida em conta a definição de necessidades educativas especiais de Bairrão (1998) que define os alunos com necessidades educativas especiais como aqueles "que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem que não são comuns à maioria dos alunos da sua idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de aprendizagem".

A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde

A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF) surgiu com o objetivo de proporcionar uma linguagem unificada e padronizada e criar uma estrutura de trabalho comum, que pudesse ser utilizada em variadas áreas do conhecimento para classificar "domínios da saúde e domínios relacionados com a saúde".

Assenta num modelo "biopsicossocial", isto é, procura obter a integração das várias perspectivas de funcionalidade, tentando alcançar uma síntese coerente entre a perspetiva biológica, individual e social do que é a saúde.

Estruturalmente a CIF organiza a informação em duas grandes partes, comportando cada uma dois componentes.

A Parte 1 refere-se à Funcionalidade e Incapacidade, compreendendo as Funções (fisiológicas e psicológicas) e Estruturas do Corpo (partes anatómicas do corpo), e as Atividades (execução de uma tarefa) e Participação (envolvimento numa situação de vida real).

A Parte 2, referente aos Fatores Contextuais, engloba os Fatores Ambientais (características do meio físico, social e atitudinal em que o indivíduo está inserido) e os Fatores Pessoais (atributos da pessoa). Estes últimos, devido à sua grande variação, não são classificados na CIF.

Ao nível das funções e estruturas do corpo, podemos estar perante uma situação de deficiência (incapacidade ou limitação da atividade ou restrições à participação) ou de funcionalidade (aspetos não problemáticos).

Para classificar cada um destes componentes a CIF utiliza um sistema alfanumérico em que a letra *b* designa as funções do corpo, a letra *s*, as estruturas; a letra *d*, as atividades e participação e a letra *e*, os fatores ambientais.

Todos os componentes classificados na CIF utilizam a mesma escala genérica, mudando no entanto a "designação" do problema consoante falamos de funções e estruturas (deficiência), de atividades e participação (limitação, restrição) ou de fatores ambientais (barreiras).

O Decreto-Lei n.º 3/2008

O Decreto-Lei n.º 3/2008 publicado no Diário da República de 7 de janeiro foi criado com o objetivo de "promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino".

Deste Decreto-Lei saliento os seguintes aspetos que me parecem mais elucidativos em relação aos procedimentos e ao modo como as medidas devem ser aplicadas:

Artigo 5.º (processo de referenciação)

O mais precocemente possível, junto dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos, por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, serviços de intervenção precoce, docentes, técnicos ou serviços que intervenham com a criança ou jovem ou conheçam a existência de necessidades educativas especiais.

Artigo 6.º (processo de avaliação)

Elaboração de um relatório técnico pedagógico que inclua todos os contributos dos diversos intervenientes no processo e defina quais os apoios especializados e quais as

adequações do processo de ensino aprendizagem de que o aluno em causa necessita, face às suas necessidades educativas especiais. Explicita que, nos casos em que se esteja perante necessidades educativas especiais que não necessitam da intervenção dos serviços de educação especial, deve ser feito "o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adeqúem à sua situação específica". Estipula que o prazo de avaliação é de 60 dias, contados a partir da referenciação, incluindo neste período a aprovação do Programa Educativo Individual resultante do relatório técnico pedagógico.

Artigo 16.º (medidas educativas)

Preconiza seis medidas que podem ser aplicadas cumulativamente, com exceção das medidas "adequações curriculares individuais" e "currículo específico individual". Para além das duas medidas citadas, as adequações no processo educativo podem ser postas em prática através do "apoio pedagógico personalizado", de "adequações no processo de matrícula", de "adequações no processo de avaliação" e de "tecnologias de apoio".

De todas as medidas mencionadas no artigo 16.º, apenas a medida "currículo específico individual" pressupõe "alterações significativas" ao currículo comum.

Fundamentos para a inclusão no Decreto-Lei n.º 3/2008

É talvez esta frase, contida no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 3/2008, que tem causado maior celeuma e controvérsia: "Os apoios especializados visam corresponder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial".

Analisando os vários aspetos constituintes do texto, e aplicando os conhecimentos científicos atuais acerca das perturbações do desenvolvimento infantil - em particular acerca da Dislexia - não restam dúvidas de que esta se trata de uma necessidade educativa especial que deve ser contemplada com medidas do Decreto-Lei n.º 3/2008. Senão vejamos:

Se a dislexia (e as perturbações do desenvolvimento infantil) são incapacidades específicas de origem neurobiológica verificando-se a presença de diferenças neuroanatómicas, confirmadas por exames neurológicos e genéticos, então estas perturbações decorrem de alterações estruturais.

Estas alterações ao nível das estruturas, que estão presentes nas crianças e jovens com perturbações do desenvolvimento infantil, por sua vez desencadeiam diferenças funcionais em áreas como a linguagem, a atenção, a memória, as emoções, a perceção, etc., logo, é verdadeiro afirmarmos que existem alterações funcionais.

Sendo as alterações estruturais e funcionais de origem genética, têm necessariamente um caráter crónico, não sendo, portanto, apenas um atraso temporário no desenvolvimento de uma competência. Nesse caso, as perturbações do desenvolvimento infantil, entre elas a dislexia, têm um caráter permanente.

As alterações ao nível das funções vão interferir significativamente com o rendimento escolar dos alunos, nomeadamente na realização de atividades que requeiram determinadas aptidões, impedindo o aluno de alcançar os resultados que o seu potencial, ao nível das restantes funções, permitiria. Nesse caso, também é verdade que a dislexia e as restantes perturbações do desenvolvimento infantil geram limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida.

Finalmente, uma consequência, muitas vezes inevitável, destas perturbações são os problemas emocionais causados pela ação dos fracassos contínuos e consecutivos ao nível das atividades e da participação plena do indivíduo.

Conclui-se então que a dislexia, e as perturbações do desenvolvimento infantil no geral, resultam em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, sendo portanto evidente que, se o Decreto-Lei n.º 3/2008 é o único documento, até à data, que preconiza a aplicação destas medidas em situações de avaliação a nível nacional, estas crianças e jovens têm que ser necessariamente colocadas ao abrigo do mesmo.

Discussão

Apesar de ainda haver vários aspetos a melhorar nos "instrumentos" utilizados, nomeadamente ao nível da CIF, onde os técnicos/profissionais no terreno sentem falta de normas que lhes permitam, de facto, uniformizar as suas classificações quando utilizam este instrumento de trabalho, este, quando utilizado com correção revela-se um instrumento útil que ajuda na planificação da avaliação e na caracterização não só das disfunções, mas também, das funcionalidades, permitindo analisar os indivíduos como um todo e não apenas na sua vertente clínica.

Também é verdade que continuam a existir muitas lacunas na formação dos técnicos e profissionais da educação em relação às perturbações do desenvolvimento infantil. No entanto, começa a despertar uma maior consciência para as mesmas, fruto da sensibilização que tem sido realizada por diversas instâncias.

Face às situações ainda muito frequentes que nos são colocadas acerca de más práticas na utilização dos instrumentos mencionados neste artigo, considero que é necessário, e urgente, clarificar, esclarecer e formar os intervenientes educativos, sobretudo os órgãos de gestão das escolas, os docentes do ensino especial e os psicólogos (que tem a maior responsabilidade nas tarefas decisoras acerca dos alunos com necessidades educativas

especiais), para que possam evitar cometer erros que prejudicam gravemente o futuro das crianças e jovens com dislexia (e outras perturbações do desenvolvimento infantil).

Referências

Associação Americana de Psiquiatria (1994). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (4.ª ed.). Lisboa. Climepsi Editores.

Bautista, R. (coord.) (1993). *Necessidades Educativas Especiais* (2.ª ed.). Lisboa. Dinalivro.

Correia, Luís Miranda, (1997). *Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto. Porto Editora.

Declaração de Salamanca. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio, Diário da República nº 113/91 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, Diário da República nº 193/91 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, Diário da República nº 4/2008 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Dehaene, Stanislas, (2007). *Les Neurones de la Lecture*. Paris. Odile Jacob.

Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88, (1988). Equipas de Educação Especial.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Diário da República nº 237/86 - I Série A. Assembleia da República. Lisboa.

Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia.* Porto. Porto Editora.

Sociedade de Pediatria do Neurodesenvolvimento. Acedido maio, 24, 2012, em www.spnd-spp.com.

Teles, P. (2004). Dislexia: Como Identificar? Como Intervir? Revista Portuguesa de Clínica Geral Vol. 20, n.º 5 (pp. 713-730).

DO INDIVIDUAL PARA O COLETIVO – ESTUDO DE CASO DE UMA EXPERIÊNCIA PROMOTORA DE TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE

José Reis-Jorge, Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC), reisjorge@isec.universitas.pt
Mário Laranjo, Agrupamento de Escolas Michel Giacometti, laranjo.mario@gmail.com

Resumo: As rápidas transformações sociais, politicas e económicas ocorridas no mundo ocidental exigem dos professores respostas adaptativas a um quotidiano cada vez mais mutável, exigente e global. Esta conjuntura aponta para a necessidade da adoção de modalidades de trabalho diferentes do tradicional modelo individualista. Apesar dos benefícios atribuídos ao trabalho colaborativo em termos de crescimento profissional dos professores e consequente melhoria da qualidade do ensino, continua a verificar-se uma forte resistência à adoção de novos modelos de trabalho entre pares. No entanto, ainda que lentamente há casos de escolas e agrupamentos onde esta tendência tem sido contrariada. O presente artigo centra-se num estudo de caso de uma Escola 2,3/S do distrito de Setúbal, caracterizada pela implementação, por parte do órgão de gestão, de um conjunto de medidas destinadas a promover o trabalho colaborativo entre os docentes. Constituiu objetivo geral do estudo compreender o impacto das medidas promotoras do modelo de trabalho colaborativo nas relações pessoais e nas dinâmicas profissionais dos professores, com base nas perceções dos inquiridos relativamente às dinâmicas emergentes e aos fatores facilitadores ou constrangedores do processo de implementação do novo modelo de trabalho. Face à natureza e objetivos do estudo, foi adotada uma metodologia mista através da conjugação de dados qualitativos e quantitativos, envolvendo os docentes dos diversos grupos de recrutamento da Escola em análise. Os resultados do estudo sugerem que a transição da cultura de trabalho individualista para uma cultura de trabalho colaborativo requer a existência de uma fase intermédia de conexão conducente a uma cultura profissional de integração e colaboração plena.
Palavras chave: culturas profissionais docentes; trabalho colaborativo; desenvolvimento profissional.

Introdução

A importância do trabalho colaborativo tem sido posta em evidência com base em fundamentos de três áreas teóricas principais. No campo da Psicologia, as teorias da cognição demonstram a produtividade do trabalho colaborativo com base no papel das interações sistemáticas e orientadas como fatores de dinamização dos processos cognitivos, bem como na importância da exposição do pensamento e da discussão para a resolução de problemas e apropriação de novo conhecimento. No campo das Teorias das Organizações o valor do trabalho colaborativo surge associado a fatores como a liderança, a competência colaborativa e a disposição dos atores para intervir em grupo. No campo da Sociologia, os estudos da

profissionalidade e das profissões associam a qualidade do desempenho a práticas colaborativas de carácter sistemático, quer em termos de produção de conhecimento, quer em termos de prática profissional.

No que respeita à profissão docente, a valorização do trabalho colaborativo surge alicerçada nos pilares teóricos atrás enumerados, aliada às suas dimensões éticas, relacionais e formativas e ao conceito de "comunidades de aprendizagem" (Darling-Hammond, 1996) como meio de desenvolvimento profissional e, consequentemente, de melhoria da qualidade do ensino (Shulman e Shulman, 2004). Embora sejam sobejamente reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo entre professores, continua a verificar-se a existência de múltiplos casos de resistência à adoção de novos modelos de trabalho (Tardif e Lessard, 2005; Roldão, 2007). No entanto, existem casos de escolas e agrupamentos onde esta tendência tem vindo a ser contrariada, em parte por influência de opções assumidas pelos órgãos de gestão neste sentido.

O presente artigo emerge de um estudo de caso mais vasto (Laranjo, 2012) de uma Escola 2,3/S do distrito de Setúbal, que teve como objetivo compreender o impacto da implementação de um conjunto de medidas promotoras do trabalho colaborativo e as suas implicações nas relações interpessoais e nas dinâmicas profissionais dos professores envolvidos.

Cultura profissional docente: colaboração versus individualismo

A perceção do *modus operandi* dos professores implica a compreensão das culturas profissionais em que estão inseridos. Hargreaves (1992) identificou quatro culturas de trabalho docente: *o individualismo, a balcanização, a colegialidade artificial e a colaboração,* tendo cada uma delas diferentes implicações no desempenho do professor e na mudança educativa.

O individualismo

Os fatores mais frequentemente referidos para justificar o individualismo docente prendem-se com as condições de isolamento físico e da organização celular das salas de aula típicos da arquitetura tradicional das escolas (Fullan e Hargreaves, 2001; Damiani, 2008). É um modelo de organização do trabalho escolar que não estimula a discussão em equipa nem a coresponsabilização pelos resultados alcançados e que pode representar uma forma de economia racional de esforço e uma estratégia adaptativa face a um ambiente pressionado e constrangedor (Hargreaves, 1998).

A balcanização

Quando os professores interagem apenas em pequenos grupos ou subgrupos, como são exemplo os grupos disciplinares ou de recrutamento, acabam por ficar isolados da comunidade geral em que se inserem, perdendo uma visão estratégica integrada da escola e das suas finalidades educativas. Esta cultura profissional, denominada por Hargreaves (1998) de "*cultura balcanizada*", gera estatutos e visibilidades diferentes dos docentes na escola, favorecendo o aparecimento de nichos e micro politicas tendentes a criar escudos de proteção entre os grupos disciplinares e os diferentes níveis de ensino. Fortemente enraizada na estrutura do ensino multidisciplinar, esta cultura profissional compromete a consecução articulada dos objetivos, metas e finalidades da escola, dado que não favorece a comunicação profissional nem a adoção de estratégias partilhadas. Consequentemente, limita as oportunidades de desenvolvimento profissional e reduz o potencial que reside na mobilização das diversas especificidades, de forma a dar resposta aos desafios cada vez mais exigentes colocados à instituição escolar.

A colegialidade artificial

A colegialidade artificial assenta em relações de colaboração que "não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis" (Hargreaves, 1992: 219), mas que se estabelecem por imposições de carácter administrativo, assumindo um carácter artificial, superficial ou até mesmo contraproducente (Fullan e Hargreaves, 2001; Sanches, 2000). Desta forma, obriga a uma postura individual de conformismo, dado limitar o contributo criativo de cada docente na realização do trabalho. Dada a predominância da simples e repetitiva realização de tarefas de acordo com as regras instituídas, este modelo pode representar uma sobrecarga de trabalho improdutiva para o desenvolvimento profissional, não rentabilizando o potencial individual de cada professor.

A colaboração

As culturas de colaboração distinguem-se por serem espontâneas, de adesão voluntária, orientadas para o desenvolvimento, independentes da determinação espacial e temporal, e por terem resultados dificilmente previsíveis (Hargreaves, 1998). Contrastando com o individualismo, são sustentadas em relações interpessoais fortes, geradoras de confiança entre os pares, permitindo a partilha de êxitos, inseguranças e angústias e originando momentos de apoio e abertura tendentes à resolução conjunta de problemas. Trata-se essencialmente de "um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos" (Roldão, 2007:27).

Segundo Hargreaves (1998) não existe uma colaboração ou colegialidade "real" ou "verdadeira", mas sim formas diferentes de colaboração e de colegialidade, as quais têm consequências diferentes e servem propósitos diversos. Little (1990), por sua vez, enfatiza o facto de nem todas as formas de colegialidade existentes serem geradoras de mudança,

devendo a autonomia colaborativa ser atingida através de uma sucessão de patamares evolutivos. Em nossa opinião, a balcanização poderá, em certos casos, ser vista como uma forma de "individualismo" coletivo, sendo que a colegialidade artificial pode, na opinião de Day (2001), representar um estádio na viragem das culturas individualistas ou balcanizadas, rumo a culturas genuinamente mais colaborativas, pelo que, em nosso entender, falar de colaboração e de colegialidade é aludir a diferentes graus do mesmo fenómeno.

Do individual para o coletivo – estudo de caso

O trabalho de investigação apresentado no presente artigo emerge de um estudo de caso (Yin, 1994) de uma Escola 2,3/S do distrito de Setúbal (Laranjo, 2012) para o qual foi adotada uma metodologia mista e que decorreu em duas fases: uma primeira fase exploratória, de abordagem predominantemente qualitativa, e uma segunda fase de cariz quantitativo. Dadas as limitações em termos de extensão do texto, o estudo aqui apresentado centra-se especificamente na parte qualitativa da pesquisa. Importa salientar, desde já, que a análise dos dados quantitativos recolhidos através de questionário aplicado a um total de 52 professores dos vários grupos de recrutamento forneceu resultados que confirmam, na generalidade, os resultados aqui apresentados (Laranjo, 2012).

Caracterização do caso em estudo

O caso em estudo trata-se da escola-sede de um dos agrupamentos da localidade em que está sediada, com um corpo de 75 docentes distribuídos pelos 2º e 3º ciclos do ensino básico e pelo ensino secundário. Esta escola constitui, em nosso entender, um caso de estudo interessante, dado reunir um conjunto de características contextuais importantes para o estudo das culturas profissionais docentes, no que se refere particularmente ao trabalho colaborativo, em resultado da implementação estratégica de um conjunto de medidas, por parte da Direção,

com o objetivo de sensibilizar os respetivos docentes para as vantagens do trabalho colaborativo. Estas medidas consistiram na dinamização de uma ação de formação, no final do ano letivo de 2009/2010, subordinada ao tema da supervisão pedagógica, alargada a todos os docentes da Escola em questão, para além da inclusão, no início do ano letivo seguinte, de uma hora semanal no horário dos professores, com o propósito de fomentar o trabalho colegial entre os docentes.

Objetivos e questões orientadoras

Constitui objetivo geral do estudo compreender o impacto das medidas promotoras do modelo de trabalho colaborativo nas relações pessoais e nas dinâmicas profissionais dos professores.

Para a consecução deste objetivo geral formulámos os seguintes objetivos específicos, que funcionaram como questões orientadoras do estudo:

1. perceber as dinâmicas emergentes ao longo do processo de implementação do modelo de trabalho colaborativo;
2. analisar as perceções dos professores relativamente ao impacto das estratégias de trabalho colaborativo nas suas relações pessoais e profissionais;
3. identificar as crenças dos professores face aos fatores facilitadores ou constrangedores da cultura de trabalho colaborativo.

Método

Para a fase exploratória do estudo foi desenvolvida e aplicada uma entrevista semiestruturada (Cohen, Manion & Morrison, 2000) a 6 docentes da escola em questão, selecionados com base nas aparentes dinâmicas de trabalho demonstradas, reunindo assim as características essenciais do fenómeno em estudo. Estes 6 professores apresentavam uma

experiência profissional compreendida entre os 18 e os 30 anos de serviço docente, eram todos detentores do grau académico de licenciatura e de estágio profissional para a docência, pertencendo 3 deles ao grupo de recrutamento 420 (Geografia – 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário) e os outros 3 ao grupo de recrutamento bidisciplinar 200 (História e Geografia de Portugal e Língua Portuguesa – 2º ciclo do ensino básico).

O guião da entrevista inclui seis blocos, os dois primeiros dos quais destinados à legitimação da entrevista e à caracterização dos entrevistados. Os blocos 3, 4, 5 e 6 visavam, respetivamente, identificar as dinâmicas de trabalho existentes entre os professores, identificar as possíveis alterações emergentes nas relações profissionais em resultado das medidas adotadas na escola, conhecer as perceções dos entrevistados relativamente às relações interpessoais estabelecidas e identificar as vantagens percecionadas pelos entrevistados e as suas perspetivas acerca da otimização do modelo de trabalho colaborativo.

As entrevistas, com a duração de 45-60 minutos cada, foram gravadas em suporte áudio com a devida permissão dos entrevistados, e transcritas *verbatim.* A análise de conteúdo dos dados das entrevistas foi realizada segundo o método de comparação constante (Lincoln & Guba, 1985). Por questões de anonimato e rigor científico, as transcrições das entrevistas apresentadas ao longo do texto aparecem codificadas de acordo com o seguinte exemplo: EA/5/125-128 (Entrevistado A/página 5/linhas 125-128).

Resultados

A análise dos dados recolhidos permitiu identificar quatro temas principais: (a) relações interpessoais no grupo de recrutamento e na escola; (b) relações profissionais entre os docentes; (c) benefícios do trabalho colaborativo; (d) constrangimentos à adoção de um modelo de trabalho colaborativo.

(a) Relações interpessoais no grupo de recrutamento e na escola

No que respeita às relações interpessoais os aspetos mais valorizados pelos docentes dizem respeito à empatia, às relações humanas, ao bom acolhimento dos novos colegas e à existência de um forte sentimento de grupo. Emerge no discurso dos entrevistados uma relação forte de reciprocidade desta variável com as relações profissionais existentes, sendo difícil discernir qual destas dimensões tem maior preponderância. O seguinte depoimento é ilustrativo deste sentimento:

> Eu acho que é um bocadinho o "ovo e a galinha". Uma coisa tem a ver com a outra. Uma boa relação pessoal vai implicar uma relação profissional também boa. Portanto acho que é um bocado um ciclo. Não se consegue individualizar uma relação da outra. Elas estão interligadas. (ED/5/125-128)

Estes resultados aproximam-se das opiniões de Goulet e Aubichon (1997) que referem a importância da existência de um clima de confiança e de respeito como elementos propiciadores do surgimento de relações profissionais de colaboração. As relações interpessoais surgem como um dos pilares das dinâmicas profissionais de cariz coletivo, dado poderem ser geradoras de empatia, confiança e facilitadoras de um melhor entendimento profissional (Day, 2001).

(b) Relações profissionais

Outros aspetos importantes salientados pelos entrevistados relacionam-se com a dinâmica e a qualidade das relações profissionais existentes, assim como a sua evolução, quer a nível individual, quer entre pares. Nesta dimensão os docentes caracterizaram a sua relação profissional sustentada em quatro vertentes: a identidade profissional com os pares, a organização do grupo face ao trabalho a desenvolver, as tarefas realizadas entre pares e as alterações emergentes nas relações profissionais.

Na vertente da identidade com os pares, para além da satisfação manifestada face ao bom clima de trabalho existente, salienta-se o valor que os docentes atribuem ao trabalho em

grupo caracterizado por um sentimento de segurança que advém do estabelecimento de práticas pedagógicas comuns, sustentadas na partilha de ideias e de materiais:

> Damo-nos muito bem, temos ideias, muitas vezes comuns e é extremamente fácil de trabalhar em conjunto. (EA/2/36-37)

> Quando nós estamos todos em conjunto e partilhamos experiências e estamos à vontade e sabemos que ao nosso lado está alguém que está a fazer algo correto e que estamos todos a funcionar da mesma maneira, a transmitir os mesmos objetivos ou a fazer as mesmas coisas, isso cria-nos segurança e ajuda bastante nas nossas práticas, de facto. É muito bom. (EB/5/129-133)

Parecem também interessantes as relações estabelecidas entre, por um lado, a reduzida dimensão de alguns grupos de recrutamento e, por outro lado, a estabilidade do corpo docente e o seu melhor funcionamento em termos de trabalho colaborativo, o que, por sua vez, parece constituir um fator potenciador de solidariedade e desenvolvimento profissional:

> Uma coisa que eu posso referir é que se calhar também é pertinente o facto de o meu grupo ser pequeno. É mais fácil, do que num grupo muito grande. Não quer dizer que grupos maiores não o façam, mas se calhar é mais fácil conjugar o trabalho quando são menos pessoas que façam parte do grupo. (EC/6-7/173-177)

> O facto de serem as mesmas pessoas ao longo dos anos, a parte pessoal também vai evoluindo. As pessoas começam-se a conhecer melhor, sabemos como é que funcionamos uns e outros, e isso também ajuda a que a parte profissional também corra melhor. (EF/3/85-88)

No respeitante às dinâmicas de trabalho e à sua forma de implementação, os docentes destacaram a otimização do tempo e a metodologia de trabalho adotada. Para além de considerarem a afetação de uma hora semanal no horário de todos os docentes para trabalho colaborativo uma medida positiva, salientaram a disponibilidade dos grupos de recrutamento para encontros suplementares de trabalho fora das reuniões previstas pelas estruturas hierárquicas, o que poderá ser revelador de uma predisposição para o trabalho colaborativo. Em termos de dinâmica adotada nestas reuniões, os entrevistados revelaram uma intencionalidade concreta na organização e gestão dos momentos de trabalho entre pares, no sentido de melhorar as suas práticas:

> Aquela hora de trabalho colaborativo que foi instaurada este ano na nossa escola, embora não seja coincidente, nós fizemos com que ela fosse, eu que tenho a hora da coordenação, troquei, porque como é uma hora em que trabalho sozinha, nesse

> período, de uma forma geral, conseguimos fazer coincidir aquele momento. (EA/4-5/117-123)

> Juntamo-nos fora de horas, normalmente fora das reuniões convocadas, em horas que nós combinamos e que nos juntamos. (EF/2/33-37)

Os docentes não só aumentam, por iniciativa própria, o número de reuniões instituídas por via hierárquica, como relacionam o facto de conseguirem reunir-se frequentemente, com a necessidade de trabalhar em conjunto na realização de tarefas específicas, que vão para além daquelas que têm um carácter de obrigatoriedade:

> […] geralmente temos áreas de trabalho. Umas reuniões são destinadas essencialmente à partilha de documentos, ou partilha de estratégias. Outras reuniões estão dedicadas às atividades relacionadas com o plano de atividades do grupo ou da escola e portanto é a recolha de materiais, distribuição de tarefas. (EA/2/29-33)

Importa referir também a existência de uma prática reflexiva sobre os resultados dos alunos com o objetivo de aferir o impacto das metodologias adotadas e das causas dos problemas detetados:

> Nós fazemos muitas vezes troca de materiais. Por exemplo PowerPoints que um faz e que mostra aos outros, ou fichas, ou agora muito na moda os Flipsharts dos Quadros Interativos. (ED/3/87-90)

> […] fazemos o teste, fazemos a matriz, fazemos as propostas de trabalho para os meninos, fichas formativas, isso tudo é dado aos alunos e depois juntamos e fazemos a avaliação da situação: o que está bem, o que está mal, qual é o problema, se está relacionado com a aprendizagem, se é relacionado com os problemas comportamentais da turma, que influi nos resultados. (EF/2/40-45)

Como corolário de maior abertura nas relações interpessoais e profissionais os dados apontam para uma maior frequência de trabalho colaborativo. A intensificação desta cultura de trabalho é descrita, em alguns depoimentos, com referência às características que distinguem as culturas do individualismo e do trabalho colaborativo:

> [..] o facto de termos mais disponibilidade de tempo de reunião, e muitas vezes até nos intervalos das aulas, quando há qualquer assunto assim mais urgente para tratar, de uma forma geral, conseguimo-nos unir, encontramo-nos quase sempre todos os dias, à exceção dos dias de atividades não-letivas. (EA/4/111-115)

> Não se praticava muito o trabalho colaborativo aqui há uns anos atrás, as pessoas andavam mais por sua conta. Atualmente, por acaso, o meu grupo funciona muito

> bem. Há uma grande entreajuda entre as pessoas e trabalha-se muito em grupo, e isso acho que nos tem ajudado muito ao nível da prática profissional. (EF/5/130-136)

(c) Benefícios do modelo de trabalho colaborativo

As principais vantagens do trabalho colaborativo enunciadas pelos entrevistados respeitam especialmente ao desenvolvimento e identidade profissional, às dinâmicas do grupo de recrutamento e aos alunos enquanto destinatários de todo a ação educativa.

Em relação aos benefícios individuais os professores identificaram dois aspetos centrais: o desenvolvimento profissional e a identidade profissional, reconhecendo neste modelo de trabalho vantagens ao nível da otimização do tempo, da satisfação e segurança profissional, da importância da partilha como ganho de novos conhecimentos e também da prática reflexiva com os seus pares. Estes aspetos denotam a representação que os docentes fazem do valor da pertença a um grupo e à sua identificação com o mesmo:

> As principais vantagens do trabalho colaborativo, para mim são essencialmente a partilha dos saberes e dos conhecimentos, e o encurtamento do espaço de tempo na realização de algumas das tarefas. (EA/6/164-166)

> A nível pessoal, acho que ajuda o professor a atingir novos horizontes. Acho que não somos "ilhas" e se trabalharmos uns com os outros os objetivos são atingidos muito mais facilmente. Acho que mais cabeças pensam mais do que uma só. (EC/5/125-128)

Salientamos o depoimento de um participante que, numa perspetiva de desenvolvimento profissional evolutivo, manifesta estar atento ao surgimento de boas práticas fora do seu grupo de recrutamento, com o objetivo de as integrar na sua prática individual:

> […] mesmo fora do nosso grupo, se alguém fizer alguma coisa que nós vejamos que realmente valeu a pena, é uma prática a adotar também, as experiências dos outros grupos. Portanto, pode-se sempre evoluir. (ED/7/191-193)

A existência de um sentimento de segurança nos docentes que trabalham colaborativamente surge também como denominador comum nos depoimentos recolhidos. Esta segurança radica no facto das opções pedagógicas não serem da responsabilidade de um

só professor mas representativas das decisões participadas e negociadas por todos os elementos do grupo, diluindo-se, desta forma, o "peso" da responsabilidade individual:

> […] acaba por ser uma única voz, não é? O trabalho colaborativo é um bocadinho isso. É estarmos todos a partilhar informação para melhorar a nossa prática individual, mas ao mesmo tempo, sermos ali quase um só. (EB/5/141-143)

> Se eu trabalhar individualmente, provavelmente às vezes não estou a atingir, não estou a conseguir perceber onde é que as coisas estão a falhar, ou onde é que posso melhorar, ou que estratégias é que poderei usar para resolver aquela situação que se me deparou. Portanto, acho que tem muita influência o trabalho colaborativo na prática letiva. (EC/5/129-133)

A capacidade de reflexão sobre a prática individual foi também referida como fator de desenvolvimento profissional:

> […] é importante porque nos ajuda também a crescer, por um lado, e quando estivermos a praticar, ou tivermos que pôr aquela estratégia outra vez em prática, ver o que é que correu bem, o que é que correu mal, e evitar os erros que por vezes cometemos, não é? Porque toda a gente comete erros. (EA/9/258-262)

Para além das vantagens a nível individual, os benefícios referidos pelos docentes situam-se, essencialmente, no seio dos respetivos grupos de recrutamento, no que se relaciona principalmente com o bem-estar proporcionado pelo impacto positivo da entreajuda no aumento da autoconfiança profissional e pessoal, bem como em termos de eficiência no trabalho resultante do envolvimento dos pares:

> Na minha prática profissional, os benefícios, como digo, é por um lado, ter um certo amparo, e aumenta a própria autoconfiança. (EA/8/246-247)

> Dá a sensação de bem-estar, de não estar sozinho, de não ser individual, se houver alguma coisa que corra menos bem, o facto de se poder partilhar essas experiências também com os outros colegas, o facto de poder haver uma entreajuda, é um benefício pessoal. (ED/6/179-182)

> Eu acho que aumenta a eficiência do trabalho que nos é exigido pela escola, aumenta-nos a qualidade de resposta ao trabalho que também nos é exigido. (EB/5/146-148)

Na sequência destas vantagens, os professores referiram os benefícios que a adoção de um modelo de trabalho colaborativo para a melhoria dos resultados dos alunos,

aproximando-se assim do pensamento de Hargreaves (1998) quando realça as mais-valias da aprendizagem conjunta entre os docentes, melhorando as suas competências:

> […] qualquer melhoria do nosso desempenho reflete-se no processo de aprendizagem dos alunos, e por conseguinte, no atingir de objetivos/metas da escola. É positivo para toda a gente: é positivo para quem partilha, é positivo para quem recebe, é positivo depois para aquilo que nós vamos dar aos alunos. (EF/6/168-177)

(d) Constrangimentos à adoção de um modelo de trabalho colaborativo

Quando questionados acerca de possíveis constrangimentos à adoção de um modelo de trabalho colaborativo, os entrevistados referiram a estrutura dos horários e a inexistência de espaços como fatores impeditivos de trabalho sistemático em colaboração. Os participantes neste estudo salientaram também a dificuldade de disseminação das boas práticas devido a falta de comunicação entre todos os docentes, a falta de predisposição e a resistência à mudança:

> […] muitos de nós ainda olhamos um bocadinho para o nosso umbigo e queremos ser, passo o termo, trabalhador independente, eu faço, eu ponho, eu disponho e não tenho nada que partilhar com o outro. Ainda há essa postura. (EA/9-10/271-284)

> […] e também predisposição.. A gente tem que ter sempre uma mentalidade aberta! Estamos sempre a aprender. Isso é que é importante. (EE/5/129-133)

A diversidade de culturas profissionais existente nas escolas foi apontada por alguns entrevistados como um constrangimento à articulação organizacional da escola na medida em que a coexistência das mesmas pode provocar bloqueios e problemas de articulação entre os vários setores da instituição:

> Ao nível dos conselhos de turma o trabalho muitas vezes choca com o trabalho que se faz nos grupos disciplinares. Há aqui um choque de organização, no trabalho organizativo. (EB/7/202-205)

Discussão

Em termos gerais, os resultados obtidos parecem reafirmar os pressupostos do trabalho colaborativo defendidos na literatura especializada, aliados à dificuldade de mudança do paradigma profissional docente. A reciprocidade entre as relações interpessoais e

profissionais surgem como dimensões mobilizadoras das dinâmicas subjacentes ao desenvolvimento do modelo de trabalho colaborativo. Constrangimentos de ordem física, estrutural e motivacional surgem como principais fatores de ruído no processo de mudança do paradigma do trabalho docente, os quais, em nosso entender, têm contribuído para a cristalização das perceções dos professores sobre a docência e o seu enquadramento desejável na sociedade.

Igualmente, ou mais importante do que este conjunto de resultados, é o facto de o modelo de trabalho entre pares se revelar, no presente estudo, essencialmente centralizado no grupo de recrutamento, associado a sentimentos de segurança, otimização do tempo, reconhecimento recíproco do trabalho, prática reflexiva e enriquecimento profissional no sentido da melhoria das práticas individuais e da satisfação profissional. Ainda que esta mudança represente uma evolução face ao modelo individualista tradicional, parece situar-se ao nível da *balcanização* (Hargreaves, 1998), num patamar evolutivo entre o individualismo e a colegialidade, não tendo atingido uma dimensão institucional para que se possa falar de "cultura de escola". Com o tempo, estas pequenas mudanças poderão ser o augúrio de mudanças mais significativas. O paradigma profissional enraizado deve, em nosso entender, ser alterado não de forma impositiva, mas través da reflexão conjunta promotora de consensos e de uma natural adesão à mudança. A mudança no professor só ocorre se ele estiver disposto a mudar (Fullan e Hargreaves, 2001) pelo que, se os professores, por múltiplas causas, não se identificarem com um novo modelo de trabalho, dificilmente o conseguirão implementar e rentabilizar.

A formação de professores - inicial e contínua - tem neste domínio um papel relevante, podendo ser um fator impulsionador da adesão a práticas direcionadas para um modelo de trabalho verdadeiramente colegial. Neste sentido, os resultados deste estudo fornecem orientações para a elaboração de um plano estratégico de intervenção na

comunidade escolar em análise, com vista ao reforço das medidas tomadas pelos órgãos diretivos no sentido de promover, numa perspetiva evolutiva, uma cultura de escola marcada pelo modelo de trabalho colaborativo com caráter sistemático.

Referências

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. 5th edition. London: Routledge.

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar, 31*: 213-230.

Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: rethinking teacher development. *Educational Leadership, 53(6):* 4-10.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Goulet, L., & Aubichon, B. (1997). *Learning collaboration: research in a first nations teacher education program*. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), *Recreating relationships: collaboration and educational reform*. New York,: State University of New York Press, pp. 115-127.

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, California: Sage.

Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching. A focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.) *Understanding teacher development*. London: Cassell Villiers House, pp. 216-241.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

Laranjo, M. (2012). *Do individual para o coletivo: estudo de caso de uma experiência de promoção de trabalho colaborativo docente*. Dissertação de Mestrado para aquisição do grau de mestre em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica. Instituto Superior de Educação e Ciências.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record, 92(4)*: 509-536.

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis, 71:* 24-29.

Sanches, F. (2000). *Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas*. In: J. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Eds.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Shulman, L. & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies, 36(2)*: 257-271.

Tardif, M. e Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Editora Vozes.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. London: Sage.

É MENINO OU MENINA: DIFERENÇAS ENTRE PAIS E MÃES, FILHOS E FILHAS NOS ESTILOS PARENTAIS

Raquel Alveirinho Correia, APPACDM Castelo Branco, raquel.a.correia@gmail.com
Maria Teresa Ribeiro, Faculdade de Psicologia da Univ. de Lisboa, mteresaribeiro@fp.ul.pt

Resumo: Vários estudos têm demonstrado que pais e mães educam filhos e filhas de forma diferente e que estas diferenças podem influenciar o desenvolvimento das crianças. O presente trabalho tem como objectivo analisar os estilos parentais em participantes adultos portugueses, casados ou em união de facto, com filhos, em função do sexo dos pais e dos filhos. Para tal, foi aplicado o *Questionário de Dimensões e Estilos Parentais* – QDEP (Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 2001, adaptado por Carapito, Pedro & Ribeiro, 2007) para procurar as diferenças nos estilos parentais. A amostra era constituída por 356 indivíduos, 178 pessoas do sexo masculino e 178 do sexo feminino. Os resultados mostraram que estas diferenças estão presentes quando comparamos pais e mães e quando comparamos filhos e filhas. Por fim, os resultados serão discutidos, com base no enquadramento teórico, e apresentadas algumas limitações e hipóteses para futuras investigações.

Introdução

A presente comunicação irá abordar a relação pais-filhos através da análise dos estilos parentais postulados por Baumrind (1971; 1991). Serão ainda analisadas as diferenças entre pais e mães e também entre filhos e filhas nesta variável da parentalidade. O facto de se incluir, também, a influência dos filhos torna-se pertinente, no sentido em que os estudos da família têm incidido maioritariamente na forma como as atitudes e os comportamentos dos pais afectam os seus filhos, estando o efeito dos filhos nos pais bem menos documentado (Katzev, Warner & Acock, 1994).

A complexidade da família, e mais especificamente da relação pais-filhos, pode ser analisada tendo por base um modelo que abarque toda essa complexidade, como é o modelo da **Ecologia do Desenvolvimento Humano** de Bronfenbrenner (1977). Este modelo, segundo o autor, pode definir-se como o "estudo científico da progressiva e mútua acomodação, ao longo da vida, entre o organismo humano em crescimento e os ambientes imediatos, em constante mudança, em que vive" (p. 514). Este processo é influenciado, a um nível mais proximal, pelas relações existentes dentro e entre contextos mais imediatos e a um nível mais

distal, pelos contextos sociais alargados, tanto formais como informais. Assim, o ser humano é colocado no centro, à volta do qual se dispõem os diversos contextos inter-ligados em que se desenvolve, num grau crescente de abrangência.

Seguidamente, descrevem-se os níveis deste modelo mais pertinentes para as relações pais/filhos. O microssistema diz respeito ao complexo de relações entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente num contexto imediato em que está inserida (ex. casa, escola, local de trabalho; Bronfenbenner, 1977). A este nível importa considerar a relação das crianças com os pais. Tendo em conta que o objectivo do estudo incide nas diferenças, quanto ao sexo, torna-se pertinente efectuar um breve apontamento acerca das diferenças entre homens e mulheres. Partindo de uma perspectiva mais sociológica, em que cada sexo tem determinadas tarefas e privilégios, os homens são considerados como mais dominantes, competitivos e independentes e especialistas em tarefas e aspectos instrumentais (instrumentalidade masculina). Por sua vez, é comum atribuir às mulheres características como o altruísmo, a empatia e a tendência para o estabelecimento de relações interpessoais (expressividade feminina), possuindo papéis mais expressivos e sócio-emocionais. Estas diferenças entre as responsabilidades e domínios de acção entre homens e mulheres são inegáveis e não se pretende que se uniformizem. O cerne da questão está na valorização diferenciada destes aspectos, pois é comum atribuir-se mais poder a actividades desempenhadas tipicamente pelo homem e desvalorizar tarefas desenvolvidas pela mulher (Eagly & Wood, citados por Vieira, 2007). A igualdade de género[1] tem alcançado grande aceitação na sociedade, e assim espera-se que seja cada vez mais provável que os pais tratem igualmente os filhos e as filhas (Carter & Wojtkiewicz, 2000). No entanto, os resultados de estudos recentes sugerem que existem diferenças na parentalidade dos pais e das mães em

[1]Neste trabalho ter-se-á em conta a distinção entre sexo e género proposta por uma das revistas científicas mais importantes nesta área – *Journal of Social and Personal Relationships* – em que 'sexo' se refere às diferenças biológicas e genéticas entre homens e mulheres, e 'género' às diferenciações culturais, psicológicas e sociais, entre homens e mulheres (Ribeiro, 2003).

relação a filhos e filhas, levando assim a concluir-se que a parentalidade é, sem dúvida, uma actividade influenciada pelo género (Starrels, 1994).

O macrossistema diz respeito aos valores e práticas culturais que definem uma sociedade, como a sua economia, estrutura política, tradições e leis e define as oportunidades existentes para as pessoas de uma dada comunidade (Bronfenbrenner, 1977; Leaper, 2002). Também o género, a etnicidade (ou raça) e o nível económico são aspectos intervenientes do macrossistema que, em parte, definem o estatuto da pessoa na sociedade e podem limitar o seu acesso às oportunidades (Leaper, 2002). Especificamente, na relação pais-filhos, as estratégias usadas pelos pais na educação dos seus filhos reflectem as suas adaptações para apoiar na preparação das crianças para terem sucesso na sua cultura. Deste modo, é fundamental ter em conta os aspectos da cultura na qual a criança está inserida, como as crenças e práticas culturais, os significados e o *setting* ecológico. O tipo de práticas de socialização direccionadas a raparigas e rapazes podem reflectir as oportunidades existentes para homens e mulheres numa dada comunidade, num dado período da história. Assim, é necessário considerar a forma como as desigualdades de género na sociedade podem modelar a natureza dos microssistemas de crianças e adultos (Leaper, 2002). Também de acordo com algumas teorias citadas por Pinderhughes, Dodge, Bates, Pettit e Zelli (2000), as respostas disciplinares são criadas num contexto de influências múltiplas que variam desde factores mais distais como a cultura, a etnia ou o estatuto socioeconómico, a factores mais proximais como o suporte social disponível ou a estrutura e processos familiares.

Dado que o objectivo geral do presente trabalho diz respeito à influência das diferenças do sexo dos pais e dos filhos na parentalidade, optou-se pela análise dos estilos parentais para tal, visto estes englobarem as atitudes e os valores dos pais acerca da parentalidade, as suas crenças acerca das crianças, bem como as práticas específicas que empregam para socializar os seus filhos (Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 1995). Darling

e Steinberg (1993) definiram estilo parental como sendo uma constelação de atitudes para com a criança, que lhe são transmitidas e que criam um clima emocional no qual os comportamentos dos pais são expressos. Estes comportamentos abrangem as práticas parentais e outros aspectos da interacção entre pais e filhos que traduzem a atitude emocional, como por exemplo o tom de voz ou linguagem corporal. Baumrind (1971; 1991) definiu três estilos parentais diferentes: autoritário, autoritativo e permissivo. Os **pais autoritários** tentam modelar, controlar e avaliar o comportamento e as atitudes dos filhos de acordo com um conjunto de normas de conduta, geralmente absolutas, valorizam a obediência e usam medidas punitivas e com recurso à força para influenciarem o comportamento da criança, no sentido que consideram ser a conduta certa. Esforçam-se por impor valores convencionais como o respeito pela autoridade, pelo trabalho e preservação da ordem e da estrutura tradicional. Não encorajam a troca de argumentos, acreditando que as crianças devem aceitar o que os pais lhes dizem como sendo o mais acertado (Baumrind 1971; 1991). Os **pais autoritativos** encorajam a troca de argumentos e partilham com as suas crianças as razões das suas normas. Exercem controlo em pontos de divergência pais-filhos, sem exagerar nas restrições e estabelecem limites e normas de comportamento num ambiente de calor afectivo. São exigentes e guiam as actividades dos filhos consistentemente e procuram o seu contributo para o funcionamento familiar. Confrontam os filhos directamente, deixam claros os seus valores e esperam que estes respeitem as suas normas. São protectores (não intrusivos), afectuosos e procuram providenciar um ambiente familiar estimulante e desafiante (Baumrind 1971; 1991). Os **pais permissivos** são afectuosos e pouco controladores, concedendo autonomia aos filhos. Tentam agir de uma forma aceitante, afirmativa e não punitiva no que diz respeito aos desejos e acções dos seus filhos. Consultam as crianças acerca das decisões quanto à sua educação e dão explicações sobre as regras da família. A figura parental constitui-se como um recurso para as crianças, mas não como agente activo responsável na

modelagem e mudança do comportamento dos filhos. Permitem que estes regulem as suas actividades, e tentam usar a razão ou sugestão encoberta mas não a confrontação ou poder explícito para atingir os seus objectivos educativos (Baumrind 1971; 1991).

Fundamentando-se nos dados dos seus estudos que englobava uma grande diversidade de amostras de crianças, Baumrind (cit. por Cruz, 2005) pôde concluir que os estilos parentais que os pais adoptam têm consequências diferenciadas nos seus filhos em geral. Deste modo, pais autoritários tendem a ter crianças que são obedientes, mas infelizes e inseguras e não orientadas para o futuro; as crianças de pais permissivos, sobretudo os rapazes, são pouco confiantes em si próprias e têm dificuldades a nível do autocontrolo; finalmente, as crianças cujas figuras parentais se caracterizam por um estilo autoritativo são as mais felizes, socialmente competentes e com capacidades de realização. De acordo com Pereira (2007) as conclusões dos estudos de Baumrind demonstram claramente as vantagens do estilo parental autoritativo, para os filhos de ambos os sexos e para as diferentes fases do desenvolvimento.

Assim, e tendo em conta a importância da utilização dos diferentes estilos na socialização das crianças, importa perceber se pais e mães apresentam diferenças a este nível, para com os rapazes e as raparigas. Diversos estudos (Winsler, Madigan & Aquilino, 2005; Russell, Aloa, Feder, Glover, Miller & Palmer, 1998; Simons & Conger, 2007; McKinney & Renk, 2008) demonstraram que, efectivamente, existem diferenças nos estilos parentais das mães e dos pais relativamente aos filhos e às filhas e que estas diferenças se reflectem no desenvolvimento dos filhos, nomeadamente ao nível da socialização.

De acordo com Jacklin e Baker, citados por Saavedra e Barros (1996), "saber como a socialização do género funciona ajudaria os pais, familiares, professores, (e outros agentes de socialização) a fazer crescer crianças sem as limitações destes papéis. E sem as limitações dos papéis do género haveria maior diferença entre os indivíduos e como tal, maior diferença dentro do grupo das raparigas e dentro do grupo dos rapazes".

Processo metodológico

Tendo em conta que vários estudos apontam para diferenças na parentalidade consoante o sexo dos pais e dos filhos, pretende-se analisar esta questão numa amostra da população portuguesa, recorrendo para isso a uma variável da parentalidade bastante abrangente: os estilos parentais.

Assim, partindo da questão inicial, este estudo tem como objectivo geral analisar os estilos parentais em participantes adultos portugueses, casados ou em união de facto, com filhos, em função do sexo dos pais e dos filhos.

Com o intuito de cumprir este objectivo formularam-se algumas questões de investigação que servem também para orientar a análise dos dados.

1. Os estilos parentais diferem significativamente entre os pais e as mães na avaliação feita pelos próprios e na avaliação feita pelos cônjuges/companheiros(as)?

2. Os estilos parentais diferem significativamente entre filhos (masculino) e filhas na avaliação feita pelos próprios e na avalição feita pelos cônjuges/companheiros(as)?

3. Na avaliação feita pelos pais (masculino), os estilos parentais diferem significativamente para filhos (masculino) e filhas?

4. Na avaliação feita pelas mães, os estilos parentais diferem significativamente para filhos (masculino) e filhas?

A amostra em estudo foi retirada de uma conjunto maior, recolhido no âmbito de uma investigação sobre Conjugalidade e Parentalidade a decorrer na FPCE-UL orientada por Narciso, Ribeiro e Ferreira (2008)[2], no Mestrado Integrado em Psicologia, no Núcleo de Psicologia Clínica Sistémica. Esta amostra geral foi recolhida pelos alunos que se encontravam a realizar o Mestrado, formando-se assim uma amostra final de 356 pessoas.

[2] Dado que a investigação ainda está em curso, não existe ainda qualquer publicação sobre a mesma.

A amostra era constituída por 50% (n=178) de pessoas do sexo masculino e 50% (n=178) do sexo feminino, as idades variavam entre os 21 e os 62 anos, com uma média de 40,64 anos (SD=7,269). Quanto ao nível sócio-económico[3], 45,8% (n=163) da amostra encontravam-se no nível médio-alto e alto, 41,6% (n=148) no médio e 12,6% (n=45) no baixo. A grande maioria dos sujeitos era casada (93,8, n=334), sendo os restantes solteiros (5,9%, n=21) e divorciados (0,3%, n=1). Relativamente ao n.º de filhos, verificou-se que o valor era muito aproximado para os sujeitos que tinham um filho (41,9%; n=149) e que tinhan dois (48,9%; n=174), sendo o valor ligeiramente superior neste caso. Dos restantes sujeitos, 8,7% (n=31) tinham três filhos e 0,3% (n=1) tinham quatro filhos sendo o valor idêntico para os sujeitos que tinham cinco. Da totalidade dos filhos, 94,7% (n=337) eram biológicos, 2,8% (n=10) adoptivos, em 2% (n=7) dos casos existian filhos de mais do que um tipo e em 0,6% dos casos eram enteados. Relativamente às idades dos filhos, em 43,8% (n=156) dos casos existiam crianças de mais do que uma faixa etária (mistos), em 23,6% (n=84) só existiam filhos em idade pré-escolar, em 15,7% (n=56) só filhos adolescentes (10-17 anos), em 10,1% (n=36) só filhos em idade escolar e em 6,7% (n=24) só filhos jovens adultos. Quanto aos filhos sobre os quais os pais focaram as suas respostas no QEDP, 52% (n=185) eram do sexo masculino e 48% (n=171) do feminino. As idades variavam entre os 1 e 18, com uma média de 9,79 (SD=5,265), sendo que 27,4% (n=97) tinham uma idade entre os 6 e os 10, 27,1% (n=96) menos de 6, 25,7% (n=91) entre os 15 e os 18 e 19,8% (n=70) entre os 11 e os 14.

Para avaliar os estilos parentais recorreu-se ao *Questionário de Dimensões e Estilos Parentais* – QDEP (Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 2001, adaptado por Carapito, Pedro & Ribeiro, 2007[4]), na sua versão reduzida, que aborda aspectos da parentalidade, e que no caso do sujeito ter mais do que um filho, pedia-se-lhe que respondesse focando apenas um deles. Este questionário é composto por 32 itens, havendo uma primeira parte em que as

[3] Para a reclassificação das profissões no nível sócio-económico recorreu-se à classificação de Simões (1994).
[4] Dado que a adaptação está em curso, não existe ainda qualquer publicação sobre a mesma.

respostas são referentes ao modo como o próprio actua em relação ao seu filho(a), e uma segunda, relativamente à forma de actuação do seu cônjuge ou companheiro(a).

Na adaptação portuguesa deste questionário recorreu-se a uma variante da análise em componentes principais utilizada sobre as ordens dos itens, recorrendo à aplicação a uma matriz de correlação de Spearman – Análise das Ordens (Lebart, Morineau & Piron, 1995). Esta adaptação apresenta na escala 'Próprio' um *alpha* de 0,744 para as mães e 0,751 para os pais e na escala 'Outro' um *alpha* de 0,770 para mães e 0,777 para pais. Foram obtidos também três factores: autoritativo, autoritário e permissivo com níveis de consistência interna consideráveis. Importa ainda realçar que este questionário tenta contornar uma das limitações apontadas a este tipo de instrumentos. O facto de os sujeitos responderem em relação a si próprios e também em relação aos seus cônjuges/companheiros(as) diminui os efeitos da desejabilidade social, em que os pais têm tendência a procurar dar uma boa imagem de si e em consonância com o que é considerado correcto pela sociedade (Cruz, 2005).

Resultados

Iniciando com uma breve análise descritiva, foi possível constatar, que os pais atribuem valores mais elevados no que diz respeito ao Estilo Autoritativo (Próprio - M=4,0784; Outro - M=4,0225), seguindo-se o Estilo Permissivo (Próprio - M=2,015; Outro - M=2,2366) e, por último, o Estilo Autoritário (Próprio - M=1,9263; Outro - M=1,8749).

No que respeita aos procedimentos estatísticos referentes à análise estatística inferencial do presente estudo, a normalidade das distribuições foi testada para os estilos parentais e, como em nenhum deles se verificaram os pressupostos da mesma ($p < 0,05$), recorreu-se aos testes não paramétricos de Mann-Whitney (na comparação de duas amostras independentes) e de Kruskal-Wallis (na comparação de mais de duas amostras independentes). Neste último, quando foi rejeitada a hipótese nula (ou seja, nos casos em que

se verificaram diferenças significativas) e para se perceber em qual, ou quais, dos grupos as distribuições eram significativamente diferentes, recorreu-se às comparações múltiplas de médias das ordens a partir de amostras independentes (Maroco, 2007). Ainda de referir que, no Teste Mann-Whitney, quando se rejeitou a hipótese nula, optou-se por observar nas ordenações médias qual o grupo superior e dividir-se o *p-value* por dois, visto este teste ser unilateral.

Como forma de organização dos dados optou-se por se ir respondendo às questões de investigação colocadas anteriormente.

1. Quais os estilos parentais que diferem significativamente entre os pais e as mães na avaliação feita pelos próprios e na avalição feita pelos cônjuges/companheiros(as)?

Através do teste de Mann Whitney é possível concluir-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre pais e mães relativamente ao Estilo Autoritativo Próprio (11145,5; p=0.000), Estilo Autoritativo Outro (12826; p=0,002), Estilo Autoritário Outro (12426; p=0,001) e Estilo Permissivo Outro (13679; p=0,031).

Assim, tendo em conta que a média do Estilo Autoritativo Próprio é mais elevada no sexo feminino (M=4,2077) do que no sexo masculino (M=3,9491), pode concluir-se que as mães se avaliam como sendo mais autoritativas do que os pais se avaliam a si próprios. Ainda de sublinhar que, apesar da não existência de diferenças estatisticamente significativas, os pais avaliam-se como mais autoritários e as mães como mais permissivas.

Quanto à avaliação feita em relação aos cônjuges/companheiros (outros), pode constatar-se que as médias do sexo masculino são mais elevadas nos três estilos, o que significa que os pais avaliam as mães como mais autoritativas, mais autoritárias e mais permissivas do que elas os avaliam a eles.

2. Os estilos parentais diferem significativamente entre filhos (masculino) e filhas na avaliação feita pelos próprios e na avalição feita pelos cônjuges/companheiros(as)?

O teste de Mann-Whitney permite concluir que existem diferenças estatisticamente significativas entre filhos e filhas relativamente ao Estilo Autoritário Próprio (13565,5; p=0,020) e Estilo Autoritário Outro (13230; p=0,009).

Assim, tendo em conta que a média do sexo masculino é mais elevada que a do sexo feminino nestes dois parâmetros, pode concluir-se que tanto na sua avaliação como na dos seus cônjuges, os pais (no geral) consideram ser mais autoritários com os filhos rapazes do que com as filhas.

3. Na avaliação feita pelos pais (masculino), os estilos parentais diferem significativamente para filhos (masculino) e filhas?

Ao analisar apenas as respostas dos pais (masculino), não surgem diferenças significativas para nenhum dos estilos, nem na avaliação quanto aos seus estilos, nem na avaliação que fazem acerca dos estilos das mães.

4. Na avaliação feita pelas mães, os estilos parentais diferem significativamente para filhos (masculino) e filhas?

Na análise das respostas das mães, recorrendo ao teste de Mann-Whitney é possível constatar que as diferenças mantêm-se no Estilo Autoritário Próprio (3075; p=0,005) e no Estilo Autoritário Outro (3007; p=0,025). Assim, dado que as ordenações médias do sexo masculino são mais elevadas que as do sexo feminino, pode concluir-se que as mães consideram ser mais autoritárias com os rapazes do que com as raparigas e que os seus maridos/companheiros são também mais autoritários com os rapazes do que com as raparigas.

Discussão

Da análise global dos resultados, e como consideração inicial, importa referir que os pais que constituíram a amostra em estudo se avaliam a si e aos seus cônjuges como mais autoritativos do que permissivos ou autoritários, o que se apresenta como um aspecto positivo, pois vários estudos mostram que este estilo está associado a características mais positivas nas crianças (Cruz, 2005).

Na análise das diferenças quanto ao sexo, efectivamente, pais e mães apresentam diferenças ao nível dos estilos parentais, o que está de acordo com outros estudos, nomeadamente o de Russell et al (1998).

No estudo de Russell et al (1998) os pais (masculino) avaliaram-se como mais autoritários, tal como no estudo do presente trabalho, apesar de a diferença entre estes e as mães não ser estatisticamente significativa. Como possíveis explicações pode considerar-se o facto de ser comum atribuir-se ao homem características mais 'instrumentais' como a independência ou a competitividade e às mulheres características mais 'expressivas' como o altruísmo ou a empatia (Vieira, 2007). Também de referir que estas diferenças se podem ficar a dever aos estereótipos mais tradicionais de género em que a mãe é considerada mais afectiva e a responsável pela prestação de cuidados e educação dos filhos e o pai como suporte financeiro da família e figura de autoridade/ disciplina (Monteiro, Veríssimo, Castro & Oliveira, 2006). No entanto, pela análise das profissões da presente amostra, esta não parece ter características muito tradicionais no que diz respeito a este campo, visto a maioria das mulheres trabalharem a tempo inteiro (ao contrário do que acontecia no estudo de Russell et al, 1998). Talvez seja esta a razão para o facto de os pais (masculino) do presente estudo, apesar de mais autoritários, não diferirem estatística e significativamente das mães.

Em relação às diferenças dos estilos parentais consoante o sexo dos filhos, pais (no geral), nomeadamente as mães, consideram-se a si e aos seus cônjuges/ companheiros como

mais autoritários com os filhos do que com as filhas. Estes maiores níveis de autoridade para com os rapazes podem surgir como reacção aos comportamentos destes serem, muitas vezes, mais desafiantes e desobedientes (Lytton & Romney, 1991). Outra possível explicação pode estar relacionada com o facto de os pais considerarem os rapazes mais fortes e mais manipuladores das regras, ao contrário das raparigas, vistas como mais frágeis e menos aptas para se defenderem (Beal, citado por Vieira, 2007). Este resultado pode ainda estar relacionado com a forma estereotipada como os pais percepcionam as dificuldades na educação de rapazes e raparigas, o que levará a que ajam com as crianças de forma diferente. Assim, ao considerarem a rapariga mais fácil de educar por ser mais obediente, por apresentar maior propensão do que o rapaz a estar junto dos pais, por ser mais perspicaz, mais meiga e menos dissimulada (Lindsey, citado por Vieira, 2007) leva a que pais (no geral) exerçam mais formas de coerção directa, de reforço negativo, mais castigos físicos aos rapazes (Vieira, 2006). Tal também é visível na análise dos itens separadamente, sendo os valores mais altos atribuídos aos rapazes em itens que envolvem castigos físicos.

Globalmente pode constatar-se que os pais (masculino) demonstram poucas diferenças significativas entre filhos e filhas ao nível dos estilos parentais. No entanto, na opinião das mães, estes usam diferentes estilos parentais, o que pode estar relacionado com a 'expressividade feminina', tornando as mulheres mais sensíveis e atentas às relações.

Para finalizar, importa referir que apenas se apresentam algumas possíveis explicações para as diferenças encontradas, mas tendo em conta a complexidade das interacções familiares, muitos outros factores terão influência nestes resultados e que não foram abordados neste estudo.

Conclusão

Apesar da progressiva liberalização das ideias de pais e mães em relação à educação dos filhos (Vieira, 2007) e da maioria dos pais e das mães tenderem a negar a existência de um tratamento deliberadamente diferencial na sua família (Oliveira, 1994), o presente estudo mostrou que surgem diferenças na forma como pais e mães educam os seus filhos e filhas.

Importa salientar que a existência destas diferenças pode até ser enriquecedora, desde que tais padrões de conduta não limitem as oportunidades de desenvolvimento pessoal e social que a família e outros agentes de socialização proporcionam às crianças de ambos os sexos (Vieira, 2004).

Tendo em conta que este tratamento diferencial pode ser indutor de discriminações com base no sexo, é importante tornar estas diferenças explícitas e tentar eliminá-las. Para tal, seria importante recorrer à educação parental que, na concepção de During (cit. por Vieira, 2007), para além da mera formação parental, engloba também "intervenções sócio-educativas dirigidas a pais e mães com o objectivo de os preparar, coadjuvar e aconselhar na sua tarefa magnânima de educar os seus filhos e filhas" (p.11). Assim, mais importante do que a transmissão de conhecimentos científicos, importa criar espaços de debate, de questionamento de ideias e de reflexão com o objectivo de alertar para mitos e preconceitos relacionados com as diferenças entre homens e mulheres, desmistificando-os. De tal forma, poder-se-á tornar possível que pais e mães alterem práticas educativas indutoras de discriminação. Importa também que estas questões sejam tratadas ao nível da relação de casal (Vieira, 2007).

Como limitações deste estudo poder-se-á apontar o facto de apenas se ter recorrido a questionários para recolha de dados acerca dos estilos parentais dos sujeitos da amostra. Seria importante fortalecer a análise com dados observacionais de avaliadores externos como forma de contrariar a desejabilidade social por parte dos pais e das mães da amostra em estudo. Outra limitação que se pode assinalar diz respeito ao facto de apenas se ter estudado uma

criança por família e generalizado as conclusões para os restantes filhos. Assim, seria importante analisar os efeitos intra-familiares mais detalhadamente. Ainda outra limitação a sublinhar relaciona-se com o facto de apenas se terem obtido os dados junto dos pais. Seria importante investigar também a forma como os filhos percepcionam estas diferenças e de que forma as mesmas os influenciam no seu desenvolvimento.

Como sugestão para pesquisa futura e, tendo em conta a enorme complexidade da questão abordada, sugere-se o recurso a métodos qualitativos como forma de complementar, aprofundar e procurar as especificidades que influenciam a educação diferencial entre filhos e filhas por parte de pais e mães.

Referências

Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monograph, 4,* 1, 1-103.

Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. *In* P.A. Cowan & M. Hetherington (Eds.), *Family Transitions* (pp. 111-163).Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist, 32*, 7, 513-531.

Carter, R. & Wojtkiewicz, R. (2000). Parental Involvement with Adolescents' Education: Do daughters or sons get more help? *Adolescence, 35,* 137, 29-44.

Cruz, O. (2005). *Parentalidade.* Coimbra: Quarteto.

Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin, 113,* 3, 487-496.

Katzev, A., Warner, R. & Acock, A. (1994). Girls or Boys? Relationship of Child Gender to Marital Instability. *Journal of Marriage and the Family, 56,* 89-100.

Leaper, C. (2002). Parenting Girls and Boys. *In* M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 1: Children and parenting* (pp.189-225, 2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Lebart, L., Morineau, A. & Piron, M. (1995). *Statistique Exploratoire Multidimensionelle*. Paris: Dunod Ed.

Lytton, H. & Romney, D. (1991). Parents' Differential Socialization of Boys and Girls: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 109,* 2, 267-296.

Maroco, J. (2007). *Análise Estatística – Com Utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

McKinney, C. & Renk, K. (2008). Differential Parenting Between Mothers and Fathers. Implications for Late Adolescents. *Journal of Family Issues,* 1-22.

Monteiro, L., Veríssimo, M., Castro, R. & Oliveira, C. (2006). Partilha da responsabilidade parental. Realidade ou expectativa? *Psychologica, 42,* 213-229.

Oliveira, J. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Almedina.

Pereira, A. I. (2007). *Crescer em Relação: estilos parentais educativos, apoio social e ajustamento: um estudo longitudinal com crianças em idade escolar.* Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Pinderhughes, E., Dodge, K., Bates, J., Pettit, G. & Zelli, A. (2000). Discipline Responses: Influences of Parents' Socioeconomic Status, Ethnicity, Beliefs About Parenting, Stress, and Cognitive-Emotional Processes. *Journal of Family Psychology, 14,* 3, 380-400.

Ribeiro, M.T. (2003). *Da Diversidade do Feminino e do Masculino à Singularidade do Casal.* Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Robinson, C., Mandleco, B., Olsen, S. & Hart, C. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports, 77,* 819-830.

Robinson, C., Mandleco, B., Olsen, S. & Hart, C. (2001). The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ). *In* B. Perlmutter, J. Touliatos & G. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques: Vol. 3: Instruments & Index* (pp.319-321). Thousand Oaks: Sage.

Russell, A., Aloa, V., Feder, T., Glover, A., Miller, H. & Palmer, G. (1998). Sex-based Differences in Parenting Styles in a Sample with Preschool Children. *Australian Journal of Psychology, 50,* 2, 89-99.

Saavedra, L. & Barros, A. (1996). Elas preferem as bonecas, eles os carros: Aquisição dos Estereótipos do Género. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 1,* 149-160.

Simões, M. M. R. (1994). *Investigação no âmbito da aferição nacional dos Testes das Matrizes Coloridas de Raven (M.P.C.R.).* Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Simons, L. & Conger, R. (2007). Linking Mother-Father Differences in Parenting to a Typology of Family Parenting Styles and Adolescent Outcomes. *Journal of Family Issues, 28,* 2, 212-241.

Starrels, M. (1994). Gender Differences in Parent-Child Relations. *Journal of Family Issues, 15,* 1, 148-165.

Vieira, C. (2004). Educação familiar e desenvolvimento do género: Reflexões em torno de algumas práticas diferenciais em função do sexo da criança. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 38,* 1, 2, 3, 49-84.

Vieira, C. (2006). *É Menino ou Menina? Género e Educação em Contexto Familiar.* Coimbra: Almedina.

Vieira, C. (2007). *Educação Familiar. Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género* (2ªed.). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Winsler, A., Madigan, A. & Aquilino, S. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 20,* 1-12.

EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E IDENTIDADE LOCAL

Paulo Louro, ISPA – Instituto Universitário, plouro@ispa.pt

Resumo: Num momento em que a descentralização educativa para as autarquias, enquadrada num conjunto de transformações políticas, económicas e sociais, assume maiores proporções, equaciona-se, à luz do conceito de Cidade Educadora, a relevância da promoção da identidade local e o papel que o psicólogo educacional pode desempenhar nesse enquadramento.
Palavras - chave: descentralização, autarquias e identidade local

"...se deve compreender a nova relevância do poder local. É o antídoto que a razão prática nos vai prescrevendo contra os efeitos desintegradores da globalização". (Villar, 2001: 3)

" ...no mundo contemporâneo, os objetivos da educação e o processo educativo são de tal complexidade que nenhuma instituição educativa poderá ser suficiente para esta tarefa; a única solução consiste em reestruturar a sociedade de tal forma que se possa comprometer todos os seus segmentos e todas as suas instituições." (Sicinski, 1990: 235)

Introdução

A relevância do poder local tem surgido, nos últimos 20 anos, como um antídoto contra os efeitos desintegradores da globalização. O enfraquecimento progressivo do Estado-Nação, que vê diminuída a sua soberania e a sua capacidade económica e política, cria as condições para uma efetiva descentralização de toda a administração pública, quadro no qual, em função da crescente complexidade dos processos sociais, teremos, também, de entender e estudar as Políticas Públicas.

No âmbito da Educação o processo de descentralização e territorialização das políticas educativas sucede a anteriores práticas por parte do Estado Central, que Charlot (2004) descreve desta forma:

O Estado educador do séc. XIX cuja lógica político-cultural não dá lugar ao local, a não ser marginalmente;

O Estado desenvolvimentista de meados do séc. XX que associa uma lógica económica, tornando possível a legitimação do local com um discurso político que o exclui;

O Estado regulador da atualidade que delega poderes nos estabelecimentos e nas autarquias locais, mas regula e controla, a montante e a jusante. (Charlot, 1994: 27-28)

No caso português temos assistido, desde os anos 80, a medidas que consubstanciam esta ideia de Estado Regulador, com a descentralização, para as autarquias locais e para os estabelecimentos de ensino, de atribuições e competências em diversas áreas.

Pinhal (2010) refere a existência de dois modelos de territorialização, um em que o local apenas surge como quadro de realização de políticas nacionais e outro em que o local surge num quadro de produção de políticas próprias, sejam elas de base comunitária ou de base institucional (Pinhal, 2010: 45).

Se a importância da territorialização das políticas educativas é grande quando pensamos apenas em educação formal, maior será quando equacionamos também as questões da aprendizagem ao longo da vida e da educação não formal e informal.

O papel que os municípios têm tido na promoção de ofertas educativas não formais e dirigidas a públicos-alvo que não apenas as crianças e os jovens, faz reconhecer o caráter fundamental de integrar e articular toda a oferta educativa de um território.

O conceito de Cidade Educadora parece-nos ser aquele que melhor enquadra a ideia de construir um sistema educativo local, ao serviço do desenvolvimento do território, e em que os diferentes tipos e ofertas educativas se articulam e complementam, envolvendo toda a comunidade local.

A cidade educadora

Etapas Evolutivas

Um primeiro momento (Alfieri, 1994, citado por Villar, 2001) caracteriza-se pelo reconhecimento da importância de uma população culta, o que cria as condições para que a comunidade apresente à escola um conjunto de recursos que a Escola irá selecionar, encontrando-nos nesta fase numa situação em que "a abertura da comunidade à Escola não é recíproca". Nos anos 80, como resultado das críticas a uma visão "escolacêntrica", começa a perspetivar-se a ideia de que a cidade deve procurar canais alternativos à instituição escolar na relação com os cidadãos, alargando-se também a perspetiva educadora a outros públicos-alvo que não apenas as crianças e jovens. Por outro lado a Escola começa a olhar mais para o território e é nesse enquadramento que contacta mais com o exterior através de saídas e visitas a diversos equipamentos e instituições, do que resulta uma dupla vivência na relação com o território: uma mediada pela escola e outra da iniciativa dos alunos que se relacionam com a cidade fora dos tempos escolares.

Numa terceira fase começa a vislumbrar-se a importância de um projeto educativo territorial, em que se complexificam as relações entre as instituições educativas formais e a comunidade, em que se reconhece a possibilidade de todos os sujeitos participarem na sua construção e em que "... a educação dos meninos, jovens e cidadãos em geral não é só responsabilidade dos estratos tradicionais (Estado, família e escola) mas também do município, das associações, das indústrias culturais, das empresas com vontade educadora e de todas as instâncias da sociedade. Por isso há que potenciar a formação dos agentes educativos não escolares e o fortalecimento do tecido associativo. (Ayuntamiento de Barcelona, 1990: 111)

Princípios Fundamentais da Carta de Cidades Educadoras

Para dar corpo ao Movimento das Cidades Educadoras, foi publicada, em 1990, a primeira versão da Carta das Cidades Educadoras, cujos princípios fundamentais eram:

-Educação para a diversidade e cooperação internacional;

-Desenvolvimento de uma política educativa municipal ampla;

-Colaboração inter-administrativa;

-Preservar e difundir a identidade da cidade;

-Potenciar o intercâmbio entre cidades;

-Infância e juventude como construtoras da cidade;

-Cuidar da qualidade dos espaços, infra-estruturas e serviços;

-Fomento da informação e do associativismo;

-Integração intergeracional.

Fonte: Villar (2001)

Na revisão da carta das Cidades Educadora (Novembro de 2004) para além dos princípios acima referidos, verifica-se um acentuar da importância dos seguintes aspetos:

-Planeamento urbano;

-Organização do território;

-Eliminação de todas as barreiras que possam pôr em causa a promoção da igualdade;

-Promoção da participação dos cidadãos;

-Valorização dos equipamentos culturais enquanto instrumentos da Cidade Educadora.

Movimento das Cidades Educadoras

O movimento das Cidades Educadoras nasce em Barcelona, 1990, na sequência do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras organizado pelo Município desta cidade.

Este Congresso resultou da vontade expressa pelo Presidente da Câmara Municipal de Barcelona de, na cidade, se falar em educação num sentido amplo e não apenas na vertente escolar e da constatação que a família e a escola deixaram de desempenhar o seu papel exclusivo na educação, compartilhando-o com diversas outras instituições públicas e privadas que manifestavam cada vez mais a vontade em se envolverem na formação de cidadãos e realizavam projetos com efeitos educadores.

No período de 1990 a 1992, Barcelona, trabalhou na organização do Congresso de Gotemburgo, na divulgação da Carta e movimento das Cidades Educadoras e na recolha e enriquecimento do Banco Internacional de Experiências, que conta, atualmente, com cerca de 1000 experiências.

Rede Territorial Portuguesa de Cidades Educadoras

Entre 1990 e 2003 a participação portuguesa é quase confinada aos municípios de Lisboa e Porto, com algumas referências a outros municípios da Área Metropolitana de Lisboa.

A Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras começa a trabalhar como tal e formalmente assim designada a partir de 2003.

Em 2004, a propósito da revisão da Carta das Cidades Educadoras, realizam-se várias reuniões entre os municípios da Rede, contando inclusive com a participação da Secretária-Geral da AICE. Nesta altura faziam parte da Rede 16 municípios. É a partir desta data, e com a constituição de uma Comissão Coordenadora da Rede, no início de 2005, que a mesma ganha novo fôlego, que se materializa na edição de um Boletim. Uma das componentes deste boletim é a apresentação de Boas Práticas dos municípios da Rede.

O concelho de Azambuja onde se sedeiam as experiências a relatar aderiu à RTPCE em 2007, tendo, de forma ininterrupta, participado na edições do Boletim.

Projetos de promoção da identidade cultural

Em 2007, numa das reuniões do Conselho Municipal de Educação de Azambuja, o representante das Juntas de Freguesia nesse órgão referiu do desconhecimento dos alunos em relação ao concelho em que residiam e estudavam. Sendo o concelho de Azambuja heterogéneo do ponto de vista económico, social e cultural haveria um desconhecimento da realidade global que seria importante contrariar. Tendo os restantes membros do conselho concordado com tal análise ficou no ar o desafio, para o qual se disponibilizaram os diferentes membros e que se materializou nos projetos "As Viagens do Zambujinho" e "Azambuja de A a Z".

Viagens do Zambujinho

Destinado aos alunos do 1º Ciclo, este projeto baseia-se num conjunto de 10 rotas, correspondentes às 9 freguesias do concelho, tendo a freguesia sede de concelho 2 rotas. A cada rota corresponde não só uma unidade territorial mas também uma temática, que valoriza o que de mais específico existe na freguesia. São as seguintes as Rotas estabelecidas: Azambuja: Rota Urbana e Rota da Lezíria e dos Avieiros; Maçussa: Rota dos Moinhos; Vila Nova de São Pedro: Rota da Arqueologia; Manique do Intendente: Rota Pina Manique; Aveiras de Baixo: Rota Ambiental; Vale do Paraíso: Rota dos 5 sentidos; Vila Nova da Rainha: Rota da Indústria; Alcoentre: Rota dos Vigias; Aveiras de Cima: Rota do Vinho.

As visitas, acompanhadas por técnicos municipais dos setores da Educação, Cultura, Desporto, Museu Municipal, Turismo e Ação Social, mobilizam entidades públicas (as Juntas de Freguesia, os equipamentos municipais, a CP, etc.) e privadas (a Jular, o Jerónimo Martins,

a SIVAC, etc.) mas também pessoas como o pescador, o antigo marinheiro, a dona da padaria, o dono da adega tradicional, o dono da queijaria, o tratador dos cavalos, etc.

Conseguiu-se pois que instituições e individuais fossem reconhecidos no seu papel educativo, valorizando saberes que normalmente a escola ignora.

> *"Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos." In Carta das Cidades Educadoras: 2004*

Azambuja de A a Z

Dirigido aos alunos do 3º Ciclo, constava de um concurso em que, após sorteio, 8 turmas das várias escolas 2,3 do concelho, trabalhavam 3 letras do alfabeto, apresentando os aspetos positivos do mesmo. Nos 2 anos letivos em que decorreu o projeto foram trabalhados temas tão distintos como Neoclássico, Forno do Povo, Brasões, Toirada, Forcados, Campino, Jornais antigos; Praça da Jorna, etc.

O tratamento dos temas era efetuado com o apoio de serviços e técnicos municipais, dos docentes, de entidades públicas e privadas e de pessoas, tendo a autarquia assegurado os meios para os alunos visitarem e conhecer todos os aspetos relacionados com o tema a ser tratado.

Durante o período do concurso funcionou também um blogue em que os alunos podiam apresentar os seus trabalhos e comentar os dos restantes grupos. Os trabalhos a concurso

tinham uma forma escrita, um momento de apresentação para a comunidade e um tempo de exposição, sendo o conjunto destas modalidades o objeto de apreciação pelo júri.

> *"O objetivo permanente da cidade educadora será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes" In Carta das Cidades Educadoras: 2004*

Eram objetivos comuns aos 2 projetos:

-Promover o conhecimento do concelho junto dos jovens;

-Identificar e valorizar os diferentes tipos de Património do Concelho (social, económico, ambiental, cultural, geográfico, histórico);

-Contribuir para formação de munícipes/cidadãos esclarecidos que promovam o desenvolvimento económico-social e cultural;

-Impulsionar a integração curricular do Património Concelhio;

-Divulgar à Comunidade os aspetos identificados como mais relevantes;

-Estimular e promover a relação das escolas com as diversas instituições públicas, empresas e entidades particulares do Município;

-Promover a divulgação e utilização de equipamentos e infra-estruturas públicas, que se encontram ao serviço da comunidade.

Papel do psicólogo educacional

No enquadramento dos projetos referidos o psicólogo educacional procura:

- Enriquecimento dos contextos
- Trabalho indireto
- Articulação curricular

Com base nos atuais modelos de intervenção da Psicologia, o papel do psicólogo educacional deverá de ter como referência a procura do enriquecimento dos contextos, cabendo-lhe identificar e capacitar a multiplicidade de agentes educativos. A estruturação dos momentos relacionais entre o agente educativo (as pessoas, as instituições) e os alunos, parecem-nos um contributo inquestionável numa iniciativa desta natureza

A definição das situações, momentos, conteúdos a abordar é, no caso dos projetos apresentados, fundamental para que se possa extrair desses momentos relacionais aquilo que de mais positivo cada instituição ou pessoa tem para contribuir para o processo educativo, no sentido mais amplo do mesmo.

As perspetivas de intervenção da Psicologia têm evoluído de um modelo de trabalho direto para um modelo de trabalho indireto, em que se capacitem os potenciais agentes educativos. Nesse enquadramento os psicólogos envolvidos no projeto procuraram dotar de conhecimentos os docentes (foi com base neste principio que se realizaram sessões preparatórias das visitas e rotas a realizar) e valorizar cada um dos interlocutores que, ao longo das Rotas, interagiam com as turmas envolvidas.

Na tentativa de promover a articulação curricular foram desenhados instrumentos para utilização ao longo das Rotas: o livro de registo e o caderno de bordo.

Estes instrumentos foram concebidos com base nos programas curriculares do 1º Ciclo e procuram o registo (pessoal no caso livro e da turma no caso do diário de bordo) do observado, vivido, sentido, ouvido e, nalguns casos, degustado. Permitiam estes registos a continuidade da rota na Sala de aula (dependendo da utilidade que cada docente reconhecesse nesse instrumento) e a apropriação, à posteriori, da realidade da freguesia visitada.

Conclusão

Os projetos apresentados situam-se mo quadro referencial da Cidade Educadora e procuram ilustrar o papel da intervenção municipal no contexto educativo. Submergidos pelas atribuições e competências "descarregadas" pela Administração Central, sem o poder e capacidade de influenciar as políticas públicas que seria desejável, as autarquias vão encontrando espaços de intervenção, que sem a asfixia e o normativismo do Central, vão procurando atenuar os efeitos da globalização, valorizando o que é local, o que promove a identidade e o que enriquece os ambientes educativos.

Pena será, se um dia, essa asfixia, preocupada com exames e com os resultados de alunos, docentes e escolas, não permitir que se olhe para o que está ao nosso lado, se descubra a riqueza dos nossos vizinhos e de toda a nossa comunidade, valorizando apenas aquilo que é formal e, cada vez mais, instrucional.

Referências

AICE (2004). Carta das Cidades Educadora. consultado em 22 de Maio de 2012 através de http://www.cm-evora.pt/NR/rdonlyres/00004ead/awtuvhezgywlwffaxvjxllxizxmcnmct/Cartadascidadeseducadoras.pdf, AYUNTAMIENTO DE BARCELONA (1990): La cidad educadora. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.

Charlot, B. (1994). *L'école et le territoire*. Paris: Armand Collin

Pinhal, J. (2010). A construção do Sistema Educativo Local in *Administração Educacional,* 7/8. Lisboa: FPAE

Sicinski, A. (1990). Objectivos educativos e valores culturales, in *Unesco: sobre el futuro de la education.* Hacia el año 2000. Narcea. Madrid. pp.234-240

Villar, M. (2001). *A cidade educadora. Nova perspectiva de organização e intervenção municipal.* Lisboa: Instituto Piaget.

EFEITOS DA PERCEPÇÃO ACERCA DA ATENÇÃO FAMILIAR SOBRE O RENDIMENTO DE UNIVERSITÁRIOS DA AMAZÔNIA

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, Universidade Federal do Amazonas, suelymascarenhas1@yahoo.com.br
Denise Machado Duran Gutierrez, Universidade Federal do Amazonas, dmdgutie@uol.com.br
Roberta Abreu Peixoto, Universidade do Porto, rdeabreupeixoto@hotmail.com

RESUMO: A educação é um direito de todos, dever do Estado e da família. As relações família-escola têm recebido alguma atenção por parte de pesquisadores considerando o conjunto de variáveis intervenientes que exercem efeitos sobre os processos de aprendizagem e rendimento acadêmico. Apresentamos neste texto resultados de pesquisa realizada com apoio do CNPq/UFAM processo 575.723/2008-4 com o objetivo de discutir os efeitos da percepção dos estudantes universitários que integram a amostra associada à atenção de seus familiares sobre os processos de estudo-aprendizagem sobre o rendimento acadêmico. Para o efeito, recorremos à aplicação da Escala de Avaliação de Dimensões Contextuais e Cognitivas - Estudantes Universitários – Sub-escala relações família-escola, aplicada a um grupo de 1242 estudantes universitários pertencentes a diversos cursos da Universidade Federal do Amazonas e de Rondônia. Das análises estatísticas verificamos o indicador de fiabilidade *Alpha de Cronbach* 0,832; um KMO 0,854; procedeu-se a análise dos componentes principais (ACP) dos 10 itens repartidos numa escala *likert* de 5 pontos sendo 1. Totalmente em desacordo e 5. Totalmente de acordo. Os resultados indicam 2 fatores: fator 1: *Confiança na capacidade e esforço*, valor próprio 2,742 explicando 27,418% da variância e fator 2: *Esforço e controle e apoio logístico*, valor próprio 2,724 explicando 27,237% da variância bem como efeitos significativos dos fatores sobre o rendimento acadêmico (0,000). Dos resultados conclui-se pelo registro de efeitos da percepção de atenção familiar acerca das atividades universitárias sobre o rendimento acadêmico dos estudantes.
Palavras-chave: avaliação psicológica, relações família-escola, rendimento acadêmico na universidade.

*As autoras agradecem o apoio do CNPq.

Introdução

Este trabalho apresenta uma aproximação acerca das relações entre a percepção que os estudantes universitários têm com relação ao envolvimento familiar ou parental direto ou indireto e suas atividades de estudos. Tem como objetivo conhecer seus efeitos sobre o rendimento e o desempenho acadêmico. Tradicionalmente a família exerce quatro funções: (i) a função procriativa que garante a permanência e eventual expansão do grupo sendo ainda fator de promoção humana dos cônjuges; (ii) a função educativa, que prolonga a precedente e proporciona à prole os meios necessários para participar da vida em grupo. É a família que ensina os comportamentos e atitudes de ajustamento social; (iii) a função econômica, pela

qual se asseguram os meios para a subsistência e o conforto, sendo a base material necessária ao desempenho das demais funções e (iv) a função emocional que se caracteriza por vínculos afetivos profundos de carinho, cuidado e respeito mútuo (Aguiar, Mascarenhas, 2010; Aries, 2006; Astin, 1997; Brasil, 1988; Bronfenbrenner, 1987; Cruz, 2007; Chickering & Reisser, 1993; Mascarelhas, 2004; Mascarenhas, Lira, Gutierrez, Silva, Roazzi, Polydoro, Boruchovitch, Arza, Ribeiro, Pinheiro, & Gonzaga, 2011; Paro, 2000; Rocha, 2006; 2010; Unesco,1998).

O estudo enfatiza a importância da presença e do apoio familiar no acompanhamento das atividades acadêmicas. As universidades integram o sistema escolar formal ministrando escolarização na modalidade superior e como escolas mantidas pela sociedade podem e devem contar com a presença e a participação dos pais dos estudantes no sentido de oferecer o apoio necessário para assegurar condições adequadas para os processos de estudo-aprendizagem significativa e de qualidade. Destaca-se a relevância da família apoiar os processos de estudo dos universitários no sentido de:

- Estabelecer ambientes físicos e psíquicos adequados para realizar as tarefas, como por exemplo proporcionar espaços e materiais para a realização dos deveres solicitados pelos professores: organizar e estruturar o ambiente onde será efetivada a aprendizagem; especificar o tempo para a realização das tarefas, estabelecer modelos estruturados para a distribuição do tempo; desenvolver regras e procedimentos para proteger os estudantes de distrações; fazer cumprir as regras estabelecidas para os deveres; controlar o processo de realização das tarefas e insistir sobre a necessidade de concluí-los; ajudar os alunos a dividirem o tempo, o espaço e os materiais necessários para a realização das tarefas escolares; estruturar o tempo dedicado aos deveres dentro

do ritmo das atividades diárias da família; estar disponível diante das demandas dos filhos com relação às tarefas escolares.

- Interagir com a escola com relação às tarefas escolares: falar com os professores sobre as realizações dos filhos, progressos e necessidades para realização de suas tarefas; conhecer as demandas da escola em relação com as tarefas escolares; participar em programas de intervenção; oferecer-se voluntariamente para as demandas de apoio; criar metas conjuntas entre escola e família em relação às tarefas escolares.
- Prevenir descuidos na realização das tarefas escolares: monitorar, supervisionar e examinar o processo de realização das tarefas; assegurar a compreensão e entendimento das tarefas pelo aluno; atender aos sinais de dificuldades ou êxito dos alunos em relação com as tarefas escolares ou com o processo de motivação; motivar e mostrar interesse pelo que o estudante realiza; coordenar e conseguir o apoio necessário à realização das tarefas escolares.
- Dar respostas à realização das tarefas escolares: reforçar ou recompensar, extrínseca ou intrinsecamente, os esforços na realização dos deveres, sua correção e finalização, etc; reconhecer e oferecer apoio emocional ao esforço, habilidade e execução dos alunos; revisar, controlar, corrigir as tarefas ou deveres;
- Comprometer-se na realização dos deveres e tarefas com o estudante: assistir, ajudar, tutorizar, trabalhar com ou fazer os deveres com o aluno, ensinar o aluno a derivar perguntas, praticar, memorizar, aprender fatos, etc; ensinar ao estudante utilizando métodos mais informais ou menos diretos;
- Comprometer-se em planejar metaestratégias que resultem num ajuste entre a tarefa e o nível de habilidade do estudante: dividir as tarefas por partes manejáveis e acessíveis

para o aluno; observar, entender e ensinar ao aluno em função do nível de desenvolvimento; realizar processo de andaimaria;

- Comprometer-se em processos interativos que ajudem ao estudante em sua compreensão das tarefas: modelar ou demonstrar apropriadamente processos e estratégias de aprendizagem, discutir estratégias de resolução de problemas; ajudar aos alunos a compreender conceitos e corrigir sua compreensão; desenvolver no estudante habilidades para aplicar e transferir aprendizagens;
- Comprometer-se com metaestratégias que ajudem aos alunos a aprender os processos que conduzem ao bom resultado: apoiar aos alunos em suas habilidades e estratégias de auto-regulação e em sua responsabilidade na realização das tarefas e por seus resultados; ajudar aos alunos a organizar seus processos de pensamento sobre as tarefas, fomentar a automonitoração nos alunos, focalizando sua atenção; ensinar e fomentar a regulação emocional do estudante em resposta às suas tarefas.
- A atitude dos familiares, suas expectativas, idéias sobre as habilidades e atitudes ou competência acadêmicas de seus integrantes que demonstram ao longo do acompanhamento das atividades de estudo influenciam no esforço que estes empreendem na realização de suas tarefas escolares contribuindo para a obtenção de uma aprendizagem significativa que tem como resultado natural, ou mais provável, o alto rendimento acadêmico.

Correspondendo aos objetivos mais latos da mudança social educativa, família e escola são assim, cada vez mais chamadas a colaborar em prol do melhor desempenho acadêmico dos estudantes. Deste modo, torna-se essencial que estas duas instituições, se afirmem na estrutura educativa através de uma intervenção e interação que incrementem, reformulem e atualizem o desenvolvimento dos estudantes.

Assim, tendo por referência a importância dos sistemas família e escola, podemos afirmar que o ato de educar compete, ao mesmo tempo, a familiares e professores diretamente. Sendo que a conduta participativa dos familiares está por seu lado, sempre inserida num contexto de interdependência. Isto significa que os familiares como atores educativos, na sua estratégia necessitam também da ação de outros intérpretes, nomeadamente dos professores e gestores que exercem suas funções profissionais em contexto acadêmico.

Método

Participantes

Para diagnosticar e avaliar a dinâmica das relações família-escola estabelecida pelos estudantes da Uiversidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) tomou-se em consideração uma amostra de n=1.242 estudantes matriculados em diversos campi universitários localizados em Manaus, Porto Velho, Itacoatiara, Coari, Benjamin Constant, Parintins, Humaitá, Guajará Mirim, Ji-paraná, Cacoal, Rolim de Moura e Ariquemes. A aplicação observou os procedimentos éticos vigentes, sendo assegurada a confidencialidade dos resultados e o anonimato dos participantes com faixa etária entre 18 e 54 anos, média 24,31; DP = 6,30, sendo 55,3% do sexo feminino, 36,2% do masculino e 8,5% não informaram.

No que se refere ao rendimento acadêmico até a data da coleta de dados, 3,9% dos participantes referiram estar com rendimento baixo (0 a 5); 31,2% informaram rendimento médio (5,1 a 7); 26,1% afirmaram possuir rendimento alto situado entre 7,1 e 8; 18,6% dos participantes afirma possuir rendimento superior ou seja acima de 8,1. Todavia, 20,2% dos participantes da amostra não referiram qualquer rendimento.

Instrumento

Para a coleta de dados analisados nesta comunicação, recorreu-se à Escala de Avaliação de Dimensões Contextuais e Cognitivas - Estudantes Universitários de Mascarenhas & Gutierrez (2008), com a qual se busca compreender as dimensões contextuais da relação família/escola na perspectiva de universitários. A Escala é organizada em três dimensões (relações família-universidade 10 itens, hábitos de estudos 15 itens e representações sobre universidade 7 itens) total de 32 itens, com opções de respostas tipo Likert de cinco pontos variando de 1. Totalmente em desacordo a 5. Totalmente de acordo.

Procedimentos de coleta de dados

Os dados analisados neste estudo foram obtidos observando os procedimentos éticos nacionais e internacionais. Os participantes após serem informados sobre os objetivos da pesquisa responderam voluntaria e anonimamente ao instrumento em horário de aula previamente agendado com os professores. O tempo de resposta variou de 10 a 15 minutos. Média 10 minutos. Foi assegurado aos participantes que os dados seriam utilizados exclusivamente para os objetivos da pesquisa e somente os pesquisadores envolvidos teriam acesso às informações.

Tratamento de dados

Após os procedimentos de coleta de dados, os dados receberam tratamento estatístico com apoio do SPSS 15.0. Cabe destacar que os cadernos com os dados coletados em todos os campi universitários que integram a amostra foram transportados via aérea da cidade de coleta para a sede da pesquisa em Humaitá, onde, sob a supervisão da responsável pela pesquisa, foram lançados na base geral de dados do projeto por estudantes capacitados para o efeito que

receberam a coordenação e supervisão direta da pesquisadora proponente. Todos os questionários foram numerados individualmente e arquivados no laboratório em causa.

Resultados e discussão

Da análise dos dados e informações apuradas a partir dos instrumentos descritos nesta investigação, constata-se a evidência de que a percepção da atenção e valor que os familiares demonstram para com o processo de estudo universitário exerce efeitos significativos sobre a conduta dos estudantes na realização de suas tarefas acadêmicas produzindo inclusive efeitos significativos sobre o rendimento e o desempenho acadêmico.

Tabela 1 - Anova: Percepção do apoio familiar ao processo de estudo n=1242 universitários/Amazônia/Brasil

Itens	F	Sig
1.Meus pais/familiares se preocupam e acompanham as condições logísticas da minha universidade/faculdade (quadro de professores, laboratórios, biblioteca, pontuação na avaliação do MEC)	4,185	0,002
2.Meus pais/familiares estão satisfeitos com a qualidade da universidade/faculdade	0,899	0,464*
3.Meus pais/familiares estão satisfeitos com minhas notas acadêmicas	38,650	0,000
4.Meus pais/familiares me recompensam ou elogiam quando obtenho boas notas	1,511	0,197*
5.Meus pais/familiares normalmente me elogiam ou me recompensam quando me esforço, ainda que não obtenha boas notas	2,583	0,036
6.Meus pais/familiares acreditam que tenho capacidade suficiente para melhorar minhas notas	5,389	0,000
7.Meus pais/familiares acreditam que com meu esforço e trabalho posso melhorar as notas	7,300	0,000
8.Meus pais/familiares desejam que eu conclua a formação universitária	19,235	0,000
9.Meus pais/familiares normalmente me punem quando não obtenho boas notas, retirando privilégios ou mostrando forte desaprovação	8,160	0,000
10.Meus pais/familiares vêem meus estudos como forma de obter ascensão social.	4,857	0,001

Fonte: Base de dados SPSS projeto de pesquisa processo 575.723/2008-4 /CNPq
***Não significativo**

Na tabela 1 observam-se indicadores psicométricos que demonstram os efeitos da percepção da atenção e envolvimento dos familiares por parte dos estudantes universitários sobre o rendimento acadêmico.

Da análise dos dados e informações registrados na tabela 1, encontra-se a demonstração de que somente os itens 2 e 4 não apresentaram significância estatística. Por outro lado, verifica-se que os itens 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 exercem efeitos significativos sobre o rendimento acadêmico na universidade.

Conclusão

O estudo permitiu verificar que a escala avaliação de dimensões contextuais e cognitivas destinada a universitários constitui um instrumento válido para diagnóstico e avaliação das relações família-escola no ensino superior em diferentes contextos.

Este dado destaca a importância da construção de instrumentos para medir processos motivacionais que exercem efeitos sobre os processos de estudo aprendizagem no ensino superior. Aqui, interessamo-nos em empreender este estudo e dar continuidade à investigação de forma que o seu resultado possa contribuir para apoiar decisões na direção da construção e proposição de políticas públicas que contribuam para a concretização de ações e serviços de orientação educativa em contexto do ensino superior que contribuam para melhorar os indicadores de aprendizagem e rendimento.

Tomando em consideração a totalidade dos dados apurados verifica-se que as representações que a maioria dos estudantes que integram a amostra registra associadas à percepção dos familiares sobre a universidade, situam-se na importante oportunidade de

ascensão social e procuram apoiá-los em suas responsabilidades acadêmicas, sugerindo a pertinência da continuidade de outros estudos neste domínio. Todavia, indicadores significativos evidenciam que muitos estudantes não percebem a presença de suas famílias em suas vidas acadêmicas. Outros estudos podem ser realizados no sentido de ampliar a base de informações sistematizadas acerca desta temática.

Referências

Aguiar, R. S., & Mascarenhas, S. A. N. *Avaliação dos enfoques de aprendizagem, atribuições causais, representações sociais, relações família – universidade, bem-estar subjetivo e rendimento de universitários do Amazonas/UFAM.* Relatório técnico de iniciação científica-PIB-H005/UFAM/FAPEAM, Humaitá-AM, 2010.

Aries, P. (2006). *História social da criança e da família.* Rio de Janeiro: Zahar.

Astin, A. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited.* San Francisco: Jossey-Bass.

Brasil (1988), *Constituição da República do Brasil*, Brasília, Senado Federal.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecologia del Desarollo Humano: Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados.* Barcelona: Paidós.

Cruz, A. R. S. (2007) *Família e Escola: Um Encontro de Relações Conflituosas.* Feira de Santana: Sitientibus.

Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Educação e identidade.* San Francisco: Jossey- Bass Publishers.

Mascarelhas, S. (2004). *Avaliação dos Enfoques de Aprendizagem das Alunas do Ensino Médio do Estado de Rondônia.* Tese de Doutorado, Universidade de La Corunã, Espanha.

Mascarenhas, S. A. N., Lira, R. S., Gutierrez, D. M. D., Silva, A. Q., Roazzi, A., Polydoro, S. A. J., Boruchovitch, E., Arza, N. A., Ribeiro, J. L.P., Pinheiro, M. R. M., & Gonzaga, L. (2011). *Base de dados do projeto: Avaliação de variáveis cognitivas e contextuais-orientação educativa- hábitos de estudos, estresse, ansiedade e depressão – interferentes no rendimento de estudantes do ensino superior do Amazonas e do Mato Grosso do Sul* - Apoio edital 2/2009 – Processo 401468/2009-7, Humaitá, Amazonas, 2009-2012.

Paro, V. H. (2000). *Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais.* São Paulo: (XamãPsicologia) – Instituto de Psicologia, USP, São Paulo.

Rocha, H. Mª. P. (2010). *Adolescente e Vinculo Parental: (Des)continuidade entre família e escola.* Universidade de Aveiro, Lisboa.

_____, (2006). *O Envolvimento Parental e a Relação Escola-Família.* Universidade de Aveiro, Lisboa.

UNESCO (1998). Tendências da educação superior para o século XXI. *Anais da conferência mundial sobre o ensino superior,* Paris: CRUB/UNESCO.

EFEITOS DA PERCEPÇÃO DE AUTO-EFICÁCIA ACADÊMICA SOBRE O RENDIMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES DO BRASIL/AMAZÔNIA

Suely Mascarenhas, Universidade Federal do Amazonas, suelymascarenhas1@yahoo.com.br
Roberta de Abreu Peixoto, Universidade do Porto, rdeabreupeixoto@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta e discute os efeitos da percepção da auto-eficácia acadêmica sobre o rendimento no ensino superior a partir de dados coletados no contexto do projeto de pesquisa: "*Avaliação dos enfoques de aprendizagem e de variáveis cognitivas e contextuais interferentes no rendimento de universitários do ensino superior do Amazonas e de Rondônia*", investigação realizada com apoio do CNPq através dos Processos 575.723/2008-4 e 502.723/2009-2. Tem como objetivo refletir sobre os efeitos da percepção de auto-eficácia na formação superior sobre o rendimento acadêmico de universitários do Brasil/Amazônia. Para o trabalho toma-se em consideração uma amostra representativa constituída por n=1236 estudantes universitários matriculados em diferentes cursos de licenciatura e bacharelado de várias áreas do conhecimento, com faixa etária entre 18 e 54 anos, média 24,31; DP 6,51. O Instrumento utilizado é a Escala de avaliação da auto-eficácia na formação superior, composta por 32 itens respondíveis numa escala Likert com 10 pontos (1. *Nunca; 10.Sempre*). Os resultados indicam efeitos das representações sobre auto-eficácia sobre o rendimento dos estudantes do ensino superior. Os resultados evidenciam a adequação do instrumento para a finalidade proposta bem como contribui para ampliar a compreensão da temática, apoiando a gestão psicopedagógica na universidade, bem como subsidiando novas investigações neste domínio das ciências humanas.
Palavras chave: Auto-eficácia acadêmica. Gestão educativa. Rendimento acadêmico no ensino superior.

Introdução

Esta investigação no domínio da psicopedagogia escolar em contexto do ensino superior articula-se com os domínios teóricos da psicologia escolar e orientação educativa.

Procura diagnosticar as percepções dos estudantes acerca da sua potencialidade para realização das atividades inerentes ao contexto acadêmico. De acordo com a literatura especializada, crenças de auto-eficácia tocam virtualmente em todos os aspectos da vida dos sujeitos. O perfil individual de auto-eficácia afeta, influencia, condiciona e determina a maneira como as pessoas pensam e reagem sobre as diferentes situações de suas vidas. Se de forma produtiva, auto-debilitadora, pessimista ou otimista, com sentimento de esperança ou confiança sendo de certa forma um determinante importante da regulação dos pensamentos, sentimentos e conseqüentemente dos comportamentos (Azzi & Polydoro, 2006). Daí a

importância da compreensão do constructo da auto-eficácia em contexto educativo formal em todas as esferas (inclusive o cenário do ensino superior) por parte dos gestores da relação pedagógica, uma vez que a partir do diagnóstico do perfil de estilo de auto-eficácia apresentado pelos estudantes, pode ser possível coordenar ações de orientação educativa que fortaleçam os comportamentos preditivos de eficiência e qualidade da aprendizagem.

Sabe-se que o constructo da auto-eficácia tem um papel importante para a avaliação dos comportamentos tanto de enfrentar como de evitar as situações peculiares ao dia-a-dia tendo em conta o perfil individual e o contexto sócio-histórico onde o sujeito se insere. Na evolução do constructo de auto-eficácia na Teoria Social Cognitiva observa-se: (i) expectativa de eficácia é a convicção de alguém para realizar com sucesso a execução do comportamento requerido para produzir os resultados desejados; (ii) a auto-eficácia percebida diz respeito aos julgamentos das pessoas sobre quão bem podem executar cursos de ação requeridos para lidar com situações em prospectiva; (iii) a auto-eficácia percebida diz respeito aos julgamentos das pessoas sobre suas capacidades em executar determinados níveis de desempenho; (iv) auto-eficácia percebida é definida pelos julgamentos das pessoas sobre suas capacidades em organizar e executar cursos de ação requeridos para obter determinados tipos de desempenho; (v) auto-eficácia percebida refere-se às crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para lidar com situações em prospectiva e (vi) auto-eficácia percebida refere-se às crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações (a partir de Azzi & Polydoro, 2006: 12). Da análise da evolução do constructo verificam-se cinco aspectos que o caracterizam: (i) ajustes na nomenclatura; (ii) dimensão de subjetividade; (iii) avaliação da capacidade individual ou pessoal; (iv) a ação envolvida no fenômeno e (v) o foco de ação do sujeito diante da decisão em causa.

A autoeficácia é uma dimensão da avaliação dos fenômenos psicológicos inovadores na investigação da área. Diferentes estudos concluem que quanto maior a percepção de autoeficácia, maior será o investimento motivacional nas atividades de interesse, mais forte será a resistência às adversidades e retrocessos e maiores serão as realizações empreendidas (Bandura, 2008a). De acordo com a concepção do constructo da autoeficácia entende-se que é por meio de suas ações que as pessoas produzem condições ambientais que afetam o seu comportamento de modo recíproco. Por outro lado, a experiência derivada do comportamento também determina, em alguma medida o que as pessoas pensam, esperam ou conseguem realizar criando um ciclo que afeta sua conduta de modo circular (Bandura, 2008b).

A crença de que se pode realizar o que se deseja está no centro do constructo da autoeficácia. De acordo com Snyder & Lopez (2007: 165): o constructo da autoeficácia se baseia em uma longa linha de pensamento histórico relacionado ao sentido de controle pessoal. Deste modo, podemos entender a autoeficácia como as convicções que as pessoas apresentam em suas potencialidades e capacidades para produção dos efeitos que desejam mediante suas condutas.

Quando intencionam realizar algo as pessoas recorrem ao exame e à avaliação de suas representações acerca dos próprios recursos para efetivar o objetivo que desejam conhecido na literatura especializada como expectativas de resultado. Entende-se que a pessoa realiza um exercício de análise da sua própria capacidade para conseguir realizar as tarefas ou adotar comportamentos que a conduzirão à meta almejada. Deste modo, os pensamentos de autoeficácia são entendidos como o passo cognitivo final e mais crucial que antecede a ação humana na direção de seus propósitos ou objetivos (Snyder & Lopez, 2007).

A autoeficácia situa-se no conjunto de interesses que integram a psicologia positiva que dedica-se a investigar os fenômenos psicológicos entendidos como positivos e que

evidenciam as qualidades das pessoas felizes ou bem sucedidas. Trata-se de um novo enfoque científico das ciências humanas que dedica-se a entender e explicar condutas como otimismo, esperança, coragem, felicidade, perdão, resiliência, autoeficácia dentre outros (Oliveira, 2010).

Em todos os casos, a compreensão do fenômeno da auto-eficácia sugere a relação de reciprocidade entre o indivíduo, o ambiente e o comportamento. O interesse deste estudo introdutório parte de uma investigação mais ampla, é aportar e discutir informações com sustentação empírica fiáveis acerca do estilo de auto-eficácia adotado por estudantes universitários do Amazonas na ocasião da investigação.

Método

Participantes

Para diagnosticar e avaliar a autoeficácia acadêmica dos estudantes da UFAM tomou-se em consideração uma amostra de n=1.236 estudantes matriculados em diversos campi universitários da UFAM localizados em Manaus, Itacoatiara, Coari, Benjamin Constant, Parintins e Humaitá. A aplicação observou os procedimentos éticos vigentes, sendo assegurada a confidencialidade dos resultados e o anonimato dos participantes com faixa etária entre 18 e 54 anos, média 24,31; DP = 6,30, sendo 55,3% do sexo feminino, 36,2% do masculino e 8,5% não informaram.

Quanto à etnia 14,8% identificam-se como da etnia branca, 4,2% como negros, 17,2% como pardos, 1,7% como indígenas e 62% não se identificaram ou não declararam nenhum etnia.

No que se refere ao rendimento acadêmico até a data da coleta de dados, 3,9% dos participantes referiram estar com rendimento baixo (0 a 5); 31,2% informaram rendimento médio (5,1 a 7); 26,1% afirmaram possuir rendimento alto situado entre 7,1 e 8; 18,6% dos

participantes afirma possuir rendimento superior ou seja acima de 8,1. Todavia, 20,2% dos participantes da amostra não referiram qualquer rendimento.

À questão está devendo matérias? 34,% afirmam que sim; 52,4% que não devem matérias e 13,2% não informaram se devem ou não matérias.

No que se refere à situação de trabalho 25,1% afirma estar trabalhando. 32,5% declararam não estar trabalhando; 22,4% informaram atuação como bolsistas, 5,1% exercem atividades autônomas e 14,9% não informou nenhuma atividade de trabalho.

41,2% dos estudantes que participam da amostra informaram que praticam atividades físicas. 47,2% declaram que não praticam atividades físicas e 11,6% na informou a prática ou a não prática de atividades físicas.

31% dos participantes da amostra exercem alguma atividade remunerada. 47% dos estudantes não exercem nenhuma atividade remunerada e 22 % não informou o exercício ou o não exercício de atividade remunerada.

Dos estudantes que exercem atividade remunerada 10,4% informa possuir a carteira de trabalho assinada. 40,9% dos estudantes que exercem atividades remuneradas informaram que não possuem carteira de trabalho assinada e 48,7% dos participantes não informaram se possuem ou não possuem carteira assinada.

87,5% dos participantes da amostra informaram a intenção de continuar o curso. 2% dos estudantes informaram que não pretendem continuar o curso e 10,5% dos integrantes da amostra não informaram.

Instrumento

Os dados analisados nesta investigação foram obtidos a partir da aplicação do Instrumento Escala de avaliação da autoeficácia na formação superior (Polydoro & Guerreira,

2008) composta por 34 itens respondíveis numa escala Likert com 10 pontos (1. Nunca a 10. Sempre).

Procedimentos de coleta de dados

Os dados analisados neste estudo foram obtidos observando os procedimentos éticos nacionais e internacionais. Os participantes após serem informados sobre os objetivos da pesquisa responderam voluntaria e anonimamente ao instrumento em horário de aula previamente agendado com os professores. O tempo de resposta variou de 10 a 15 minutos. Média 10 minutos. Foi assegurado aos participantes que os dados seriam utilizados exclusivamente para os objetivos da pesquisa e somente os pesquisadores envolvidos teriam acesso às informações.

Tratamento de dados

Após os procedimentos de coleta de dados, observando os procedimentos éticos vigentes, os dados receberam tratamento estatístico com apoio do SPSS 15.0 de acordo com os objetivos da investigação. Cabe destacar que os cadernos com os dados coletados em todos os campos universitários que integram a amostra foram transportados via aérea da cidade de coleta de dados para a sede da pesquisa em Humaitá, onde, sob a supervisão da responsável pela pesquisa, foram lançados na base geral de dados do projeto por estudantes capacitados para o efeito que receberam e recebem a coordenação e supervisão direta da pesquisadora proponente. Todos os questionários receberam uma numeração individual e estão arquivados no laboratório em causa.

Resultados e Discussão

Em seguida apresentamos indicadores da análise descritiva dos dados obtidos a partir da aplicação da Escala de avaliação da autoeficácia na formação superior (Polydoro & Guerreira,

2008) verificaram-se os indicadores de média e desvio padrão dos 34 itens que integram a escala. Sua fiabilidade, a Anova para verificar possíveis efeitos sobre o rendimento e desempenho acadêmico.

Da análise estatística apuraram-se os seguintes indicadores KMO 0,982, Sig. 0,000; Alpha de Cronbach para os 32 itens 0,979 considerados extremamente fiáveis.

No seu conjunto as medidas indicam bom nível de autoeficácia na formação superior por parte dos participantes (Quadros 1 e 2), demonstrando os efeitos da percepção de autoeficácia sobre o rendimento acadêmico.

Quadro 1 - ANOVA – Efeitos da percepção de autoeficácia acadêmica sobre o rendimento n=1236 estudantes UFAM

	F	Sig.
1.Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?	22,712	0,000
2. Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?	18,983	0,000
3. Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?	19,122	0,000
4. Quanto eu sou capaz de entender as exigências do meu curso?	14,764	0,000
5. Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?	11,473	0,000
6. Quanto eu sou capaz de pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso?	10,487	0,000
7. Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação?	4,795	0,001
8. Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais?	18,618	0,000
9. Quanto eu sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação?	22,295	0,000
10. Quanto eu sou capaz de selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação?	16,889	0,000

continua

Quadro 1 - ANOVA – Efeitos da percepção de autoeficácia acadêmica sobre o rendimento n=1236 estudantes UFAM

	F	Sig.
11. Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	23,590	0,000
12. Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	18,430	0,000
13. Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo?	20,100	0,000
14. Quanto eu sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso?	20,562	0,000
15. Quanto eu sou capaz de manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação?	20,130	0,000
16. Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?	20,822	0,000
17. Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso?	18,960	0,000
18. Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?	21,527	0,000
19. Quanto eu sou capaz de definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação?	15,194	0,000
20. Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?	12,712	0,000
21. Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?	14,908	0,000
22. Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais?	17,897	0,000
23. Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?	15,125	0,000
24. Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?	22,661	0,000
25. Quanto eu sou capaz de contribuir com idéias para a melhoria do meu curso?	11,681	0,000
26. Quanto eu sou capaz de terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?	17,599	0,000
27. Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?	19,574	0,000
28. Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?	13,104	0,000
29. Quanto eu sou capaz de estabelecer amizades com os colegas do curso?	12,203	0,000
30. Quanto eu sou capaz de atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?	15,556	0,000

continua

Quadro 1 - ANOVA – Efeitos da percepção de autoeficácia acadêmica sobre o rendimento n=1236 estudantes UFAM

	F	Sig.
31.Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?	17,650	0,000
32.Quanto eu sou capaz de preparar-me para as avaliações?	22,748	0,000
33.Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?	15,499	0,000
34.Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?	8,502	0,000

Quadro 2 - Estadísticos descriptivos média e desvio padrão escala de percepção auto-eficácia para a formação superior n=1236 estudantes UFAM

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desv. Típ.
1.Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?	1236	1,00	10,00	7,5477	1,97190
2.Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias congitivas para facilitar minha aprendizagem?	1236	1,00	10,00	7,4191	1,87222
3.Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?	1236	1,00	10,00	7,5647	1,82821
4.Quanto eu sou capaz de entender as exigências do meu curso?	1236	1,00	10,00	7,5752	1,84676
5.Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?	1236	1,00	10,00	7,2953	2,05220
6.Quanto eu sou capaz de pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso?	1236	1,00	10,00	7,6197	2,09709
7.Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação?	1236	1,00	10,00	6,9838	2,12859
8.Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais?	1236	1,00	10,00	7,6820	1,97229
9.Quanto eu sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação?	1236	1,00	10,00	7,7549	1,90306
10.Quanto eu sou capaz de selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação?	1236	1,00	10,00	7,5534	1,87666
11.Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	1236	1,00	10,00	7,7063	1,82745

continua

Quadro 2 - Estadísticos descriptivos média e desvio padrão escala de percepção auto-eficácia para a formação superior n=1236 estudantes UFAM

	N	Mín.	Máximo	Media	Desv. típ.
12.Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	1236	1,00	10,00	7,5785	1,82235
13.Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo?	1236	1,00	10,00	7,9943	2,03033
14.Quanto eu sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso?	1236	1,00	10,00	7,6642	1,77970
15.Quanto eu sou capaz de manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação?	1236	1,00	10,00	7,4498	1,86419
16.Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?	1236	1,00	10,00	7,7791	1,90391
17.Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso?	1236	1,00	10,00	7,9757	1,85098
18.Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?	1236	1,00	10,00	8,0906	1,87285
19.Quanto eu sou capaz de definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação?	1236	1,00	10,00	7,7184	1,92196
20.Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?	1236	1,00	10,00	7,4749	2,03695
21.Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?	1236	1,00	10,00	7,7621	1,91902
22.Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais?	1236	1,00	10,00	7,9061	1,91713
23.Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?	1236	1,00	10,00	7,9385	1,91633
24.Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?	1236	1,00	10,00	7,7977	1,82192
25.Quanto eu sou capaz de contribuir com idéias para a melhoria do meu curso?	1236	1,00	10,00	7,4134	1,96276
26.Quanto eu sou capaz de terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?	1236	1,00	10,00	7,9434	1,94833
27.Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?	1236	1,00	10,00	7,6642	1,89516

continua

Quadro 2 - Estadísticos descriptivos média e desvio padrão escala de percepção auto-eficácia para a formação superior n=1236 estudantes UFAM

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desv. típ.
28.Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?	1236	1,00	10,00	7,3536	2,14164
29.Quanto eu sou capaz de estabelecer amizades com os colegas do curso?	1236	1,00	10,00	7,9126	2,01142
30.Quanto eu sou capaz de atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?	1236	1,00	10,00	7,7112	1,85854
31.Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?	1236	1,00	10,00	7,5696	1,86661
32.Quanto eu sou capaz de preparar-me para as avaliações?	1236	1,00	10,00	7,7775	1,87414
33.Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?	1236	1,00	10,00	7,6262	2,00471
34.Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?	1235	1,00	10,00	7,3846	1,99804
N válido (según lista)	1235				

Os dados e informações registradas neste estudo demonstram a importância do diagnóstico e gestão da percepção de autoeficácia para a formação superior sobre a conduta dos estudantes em contexto acadêmico e seus efeitos sobre o desempenho e rendimento.

Por outro lado sinaliza para a inclusão da temática nos serviços de orientação educativa universitários, uma vez que está demonstrado seus efeitos sobre a conduta e o desempenho acadêmico no ensino superior.

Os resultados podem exercer efeitos sobre o processo de orientação educativa na universidade como forma de apoiar o estudante na melhoria de sua percepção de autoeficácia acadêmica visando impactar na melhoria dos indicadores de rendimento acadêmico.

Conclusão

Da análise das informações apuradas do estudo, foi possível verificar que a escala de autoeficácia no ensino superior constitui um instrumento válido para diagnóstico e avaliação da autoeficácia no ensino superior em diferentes contextos. Por outro lado, constatam-se efeitos da percepção de autoeficácia para a formação superior sobre o rendimento e desempenho acadêmico de estudantes universitários do Brasil/Amazônia.

Suas características psicométricas apresentam-se válidas. Por tais características a escala pode ser utilizada para medir a autoeficácia na universidade. Do estudo entende-se pela pertinência de instalar serviços orientação educativa que seja constituído por equipes multiprofissionais que possam apoiar com maior eficiência e qualidade as atividades dos estudantes em contexto universitário.

Considerando a importância da construção de instrumentos para medir os processos motivacionais que exercem efeitos sobre os processos de estudo aprendizagem e o rendimento acadêmico no ensino superior, interessamo-nos em empreender esta investigação e dar continuidade à pesquisa. Desta forma estima-se que seu resultado possa contribuir para apoiar decisões na direção da construção e proposição de políticas públicas. Por outro prisma, tais políticas poderão contribuir para implementação de ações e serviços de orientação educativa em contexto do ensino superior que possam ser aplicadas para melhoraria dos indicadores de aprendizagem e desempenho acadêmico nesta esfera da educação/ensino formal.

Referências

Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J.(2006). Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. (Orgs.), *Auto- eficácia em diferentes contextos* (pp. 9-24). Campinas: Alínea.

Bandura, A., Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. e Col.(2008). *Teoria social cognitiva conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.

Bandura, A. (2008a). O exercício da agência humana pela eficácia coletiva. In: Bandura, A., Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. e Col, *Teoria social cognitiva conceitos básicos* (pp.115-122). Porto Alegre: Artmed.

Bandura, A. (2008b). O sistema do self no determinismo recíproco, In: Bandura, A., Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. e Col, *Teoria social cognitiva conceitos básicos* (pp.43-67). Porto Alegre: Artmed.

Ferreira, F. B de H. (1995). *Novo dicionário básico da língua portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira.

Mascarenhas, S. A. do N., Lira, R. de S. Gutierrez, D. M. D.,Silva., A. Q. da ., Roazzi, A. Polydoro, S. A. J. , Boruchovitch E. Arza, N. A. ,Ribeiro, J. L.P., Pinheiro, M. do R. M. & Gonzaga, L. (2011). *Base de dados do projeto: Avaliação de variáveis cognitivas e contextuais- orientação educativa- hábitos de estudos, estresse, ansiedade e depressão – interferentes no rendimento de estudantes do ensino superior do Amazonas e do Mato Grosso do Sul*- Apoio edital 2/2009 – Processo 401468/2009-7, Humaitá, Amazonas, 2009-2012.

Mascarenhas. S. A. do N. (2004). *Avaliação dos processos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do ensino médio do Estado de Rondônia (Brasil)*. Tese de Doutoramento, Universidade da Corunha, Espanha, EDA: Fábrica de Livros, RJ. ISBN 85-98984-05-1.

Oliveira, J. H. B. de (2010). *Psicologia positiva uma nova psicologia.* Porto Codex: Livpsic.

Snyder, C. R. & Lopez, S.J. (2007). *Psicologia positiva uma abordagem científica e prática das qualidades humanas.* Porto Alegre: Artmed.

EMOÇÕES NA SALA DE AULA: ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE EMOÇÕES, AUTOCONCEITO E PERCEPÇÃO DO CLIMA DE SALA DE AULA EM ALUNOS DO 3º CICLO

Maria João de Abril, ISPA – Instituto Universitário, thaymom@gmail.com
Francisco Peixoto, ISPA – Instituto Universitário / UIPCDE, fpeixoto@ispa.pt

Resumo: O estudo das emoções em contextos educativos tem sido bastante negligenciado (Pekrun et al., 2002; Schutz & Lanehart, 2002). Apesar de existirem relativamente poucas pesquisas nesta área, as emoções desempenham um papel importante na educação (Meyer & Turner, 2006). O estudo das emoções tem vindo a ser desenvolvido especialmente com estudantes universitários relacionando-as com as suas orientações motivacionais (Pekrun et al., 2006; Tyson et al., 2009). Apesar disso, pouca atenção tem sido prestada à forma como os ambientes de aprendizagem se relacionam com a vivência de emoções. Assim, este estudo exploratório visa alargar a investigação a alunos mais novos no que concerne às emoções em sala de aula, bem como analizar a possível relação destas com o autoconceito e a percepção de clima de sala de aula. Do presente estudo fizeram parte 131 participantes do 7º e 8º ano de escolaridade. A recolha dos dados foi feita através da aplicação da Escala de Autoconceito e Auto-estima (Peixoto & Almeida, 1999), Escala de Percepção de Clima de Sala de Aula a Matemática (Mata, Monteiro & Peixoto, 2010) e Questionário de Emoções em Situações de Desempenho (*Achievement Emotions Questionnaire*) respeitante às emoções em sala de aula (Pekrun & Goetz, 2005). Os resultados apontaram para uma relação negativa entre autoconceito e a experiência de emoções negativas. Verificou-se, também a existência de relações entre emoções e a percepção de clima de sala de aula.

Introdução

Um dos objectivos da investigação em Psicologia é traçar planos de intervenção através dos quais os indivíduos possam obter ganhos qualitativos na sua qualidade de vida. Em Psicologia da Educação existem áreas cruciais para o alcance da qualidade de vida, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento, quer físico quer psicológico, ao nível do comportamento e tomadas de decisão e ao nível ecológico ou ambiental onde o indivíduo se insere. Tendo em conta que o desenvolvimento humano ocorre ao longo de todo o ciclo vital do indivíduo e este é mediado tanto pelas suas características biopsicológicas como pelo contexto onde este insere (Bronfenbrenner, 2000), o estudo das relações entre auto-conceito, clima de sala de aula e emoções vivenciadas pelos alunos em sala de aula, parece ser da maior importância.

O modelo bio-ecológico de Bronfenbrenner obedece a duas premissas : A primeira diz respeito ao desenvolvimento «do indivíduo através de processos progressivamente mais

complexos de interacção recíproca entre uma entidade humana biopsicológica em evolução e outras pessoas, objectos e símbolos no seu ambiente externo próximo». A segunda, sublinhas as «formas, poder, conteúdos e direcção dos processos proximais, que afectam sistemáticamente como uma função conjunta das características da pessoa em desenvolvimento» (2000, p.130). Desta forma, de acordo com o autor, tanto o contexto actual em que o indivíduo se encontra como contextos anteriores onde esses processos ocorreram, a natureza do desenvolvimento futuro e as continuidades sociais ou mudanças ocorrem ao longo do tempo e durante toda a vida. Considerando a escola a segunda maior instituição social onde o indivíduo se desenvolve e que da interacção entre estas duas entidades se constroem representações sociais com impacto para o desenvolvimento dos indivíduos, este estudo tem por base percepções.

As percepções que temos de nós, dos outros e do meio que nos rodeia são o que gera o significado que cada uma dessas coisas para nós. De acordo com o assinalado por Palangana (2001) «A aprendizagem e o conhecimento do pensamento pressupõem, sempre, uma relação entre o sujeito e o objecto do conhecimento» (p.7). Por exemplo, se um aluno percepcionar que um professor não gosta dele (mesmo que isso não seja verdade), essa percepção vai contaminar a sua relação com esse professor, desmotivá-lo e fazer com que se desinteresse pela aula, criando uma falsa crença que não vale a pena esforçar-se. De salientar que este «cenário» não está delineado em todos os indivíduos. As características indivíduais para superar obstáculos fazem a diferença entre uns e outros.

Não menos importante, são as emoções das quais decorrem os significados que se atribuem às relações estabelecidas entre o indivíduo e o mundo que o rodeia. De acordo com Oatley e Jenkins (2002) as emoções são a forma mais primária de comunicação e são a base das relações sociais. Os autores afirmam, ainda, que as emoções « fornecem padrões de contorno que relacionam as pessoas umas com as outras » (p.115). Schutz e Pekrun (2007) consideram que emoções como o prazer, esperança, orgulho, ansiedade, vergonha, desespero e tédio são extremamente importantes para « a motivação, aprendizagem, desempenho, desenvolvimento da

identidade e saúde » (p.7) e que seria necessário analisar as origens e funções dessas emoções na prática educativa (Frenzel. Goetz, Pekrun & Perry, 2010).

Este é um estudo correlacional e tem por objectivo analisar o contexto educativo específico de sala de aula na disciplina de matemática, de acordo com as percepções dos alunos do 7º e 8º ano de escolaridade. As variáveis seleccionadas para a referida análise foram o autoconceito e auto-estima, o clima de sala de aula de matemática e as emoções vivenciadas na aula de matemática. Pretende-se, assim, verificar a possível existência de relações entre: (1) autoconceito e auto estima e percepção de clima de sala de aula de matemática; (2) autoconceito e auto-estima e emoções vivenciadas na aula de matemática; (3) percepção de clima de sala de aula de matemática e emoções vivenciadas na aula de matemática.

Método

Participantes

Participaram no estudo 131 alunos do 7º (68) e 8º (63) ano de escolaridade de uma escola pública da região de Lisboa. A idade média dos participantes foi de 13 anos, variando entre 12 anos e 4 meses e 16 anos e 1 mês. Relativamente ao género, 77 participantes eram raparigas e 54 rapazes.

Instrumentos

O autoconceito e auto-estima dos alunos foram avaliados através da Escala de Auto-conceiro e Auto-estima de Peixoto e Almeida (1999). A escala de autoconceito é constituida por nove subescalas que avaliam o grau de satisfação que o indivíduo tem acerca de si próprio relativamente à Competência Escolar (CE), Aceitação Social (AS), Competência Atlética (CA), Aparencia Física (AF), Atracção Romântica (AR) Comportamento (C) Amizades Íntimas (AI), Competência a Língua Materna (CP) e Competência a Matemática (CM). A subescala de auto-estima (AE) avalia o grau de satisfação que o indivíduo tem consigo próprio de uma forma global não remetendo para domínios específicos de competência. O total de itens da escala de

autoconceito e auto-estima é de 51, sendo que, a forma de apresentação dos itens é feita através de afirmações em que metade dos itens correspondem a auto-percepções positivas e a outra metade a auto-percepções negativas. A consistência interna de cada uma das dimensões avaliadas variou foram iguais ou superiores a .70, com excepção das subescalas Competência a Língua Materna (.69) e Competência Atlética (.68).

Para avaliar a percepção de clima de sala de aula na disciplina de matemática foi utilizada a Escala de Clima de Sala de Aula de Mata, Monteiro e Peixoto (2010). Esta escala avalia oito dimensões, as quais podem ser agrupadas da seguinte forma : relação com o professor – Suporte Social e *Feedback* do Professor (SSP) ; relação com os colegas – Suporte Social dos Colegas (SSC) ; Atitudes face aos trabalhos desenvolvidos na aula (AT) ; processo de aprendizagem – Aprendizagem Competitiva (APCOMP), Aprendizagem Cooperada (APCOOP) e Aprendizagem Individualista (APIND), num total de 40 itens. A fim de melhorar a consistência interna das dimensões avaliadas, ao SSP foram retirados os itens correspondentes ao *Feedback* do Professor. À excepção das dimensões APIND e APCOOP em que os vaores de alfa de *Cronbach* eram abaixo do aceitável - .57 e .64 respectivamente – as restantes subescalas mostraram uma boa consistência interna, ou seja, entre .80 e .83.

Para avaliar as emoções vivenciadas em sala de aula foi utilizado o Questionário de Emoções em Situações de Desempenho retirada do « *Achievement Emotions Questionaire (AEQ)* » de Pekrun e Goetz (2005). O « *Achievement Emotions Questionaire* » na sua versão original é constituído por três blocos, cada um dos quais avalia as emoções « antes », « durante » e « depois » de uma aula ou situação de avaliação. No presente estudo foi apenas utilizado o bloco que correspondia a « durante » a aula.

A secção do *AEQ* correspondente à sala de aula inclui 8 subescalas de emoções que permitem aceder a : emoções positivas como a satisfação, esperança e orgulho ; emoções negativas como a raiva, ansiedade, vergonha, desânimo e tédio. De acordo com os autores (Pekrun & Goetz, 2005) as emoções podem ser combinadas de acordo com a sua valência (positivas *vs*.

negativas) e activação (activação *vs*. desactivação) (Pekrun & Goetz, 2005), dando lugar a quatro categorias de emoções : activação positiva (satisfação e esperança), desactivação positiva (alívio), activação negativa (raiva, ansiedade e vergonha) e desactivação negativa (desânimo e tédio).

Uma vez que o « *Achievement Emotions Questionaire* - AEQ» (Pekrun & Goetz, 2005) foi, pela primeira vez, introduzido neste estudo e não existir disponível uma versão traduzida e validada para a população portuguesa, procedeu-se à adaptação da escala (Abril, 2012) Os resultados da análise das propriedades psicométricas da escala revelou que a escala possui propriedades adequadas à sua utilização nesta faixa etária. No presente estudo, a consistência interna das diferentes dimensões do AEQ é bastante boa, oscilando entre .70 (orgulho) e .93 (tédio).

Procedimento

A recolha dos dados ocorreu em duas fases. Na primeira fase os alunos responderam à escala de autoconceito e auto-estima e à escala de percepção de clima de sala de aula e, na segunda foi aplicado o questionário de emoções em situações de desempenho. A ordem de apresentação dos instrumentos aplicados na 1ª fase foi contrabalançada.

A análise dos dados foi realizada com recurso ao programa IBM SPSS versão 19.

Resultados

Relações entre Autoconceito e Autoestima e percepção de Clima de Sala de Aula a Matemática

Os coeficientes de correlação de *Pearson* constantes do Quadro 1, mostram a existência de uma relação positiva, entre Auto-estima e o suporte percepcionado, quer relativamente ao professor (SSP - r =.235), quer relativamente aos colegas (SSC - r=.293). A auto-estima surge, igualmente, associada positivamente às atitudes relativamente à matemática (AT - r=.204).

Quadro 1– valores de correlação entre as dimensões do autoconceito e auto-estima e a percepção de clima de sala de aula a matemática

	N	SSP	SSC	AT	APCOMP	APCOOP
Autoconceito Académico	131	.145	.155	.483**	-.045	.069
Autoconceito de Apresentação	131	0	.167	.037	.198	.059
Autoconceito Social	131	.133	.194*	.111	-.223*	-.059
Auto-estima	131	.235**	.293**	.204**	-.063	.084

Legenda: SSP: Suporte Social do Professor; SSC: Suporte Social dos Colegas; AT: Atitudes; APCOMP: Aprendizagem Competitiva; APCOOP: Aprendizagem Cooperada; * p < .05; ** p < .01

O autoconceito Social associa-se positivamente com o SSC (*r*=.194) e negativamente com a percepção de um ambiente de sala de aula competitivo (APCOMP - *r*= -.223). Relativamente ao autoconceito Académico verifica-se a existência de uma relação positiva, moderada, com AT (*r*=.483). Estas relações, embora estatisticamente significativas, são fracas, com excepção da relação entre o autoconceito Académico e AT.

Relações entre Autoconceito, Auto-estima e auto-percepção de Emoções na aula de Matemática

Quadro 1 – Valores de correlação entre dimensões do autoconceito e auto-estima e a auto-percepção de emoções na aula matemática

	N	Satisfação	Orgulho	Raiva	Ansiedade	Vergonha	Desanimo	Tédio
Autoconceito Académico	129	.059	.007	-.322**	-.360**	-.387**	-.467**	-.401**
Autoconceito de Apresentação	129	.040	.032	-.093	-.175*	-.130	-.032	-.129
Autoconceito Social	129	-.043	-.070	-.247**	-.181*	-.163	-.188*	-.150
Auto-estima	129	.059	.201*	-.245**	-.388**	-.393**	-.323**	-.225*

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

Os coeficientes de correlação de *Pearson* apresentados no Quadro 2, permitem evidenciar que a maioria das associações significativas entre as emoções vivenciadas na aula de matemática e o autoconceito, são entre emoções negativas e as dimensões do autoconceito ou a auto-estima. A única excepção é a associação positiva entre o orgulho e a auto-estima. No que se refere ao autoconceito académico verifica-se a existência de relações negativas

moderadas com todas as emoções negativas (variando entre -.32 com a raiva e -.47 com o desânimo).

Para além da análise de cada uma das emoções com as dimensões do autoconceito, analisámos também a valência destas. Deste modo, considerámos as seguintes valências: activação positiva (satisfação e esperança), activação negativa (raiva, ansiedade e vergonha) e desactivação negativa (desânimo e tédio). Não considerámos a desactivação positiva uma vez que esta apenas considera a emoção alívio, a qual apenas é avaliada em situação de teste.

Quadro 2 - Valores de correlação entre dimensões do autoconceito e auto-estima e a auto-percepção de emoções na aula matemática

	N	Emoções positivas act.(**a**)	Emoções negativas act.(**b**)	Emoções negativas desact (**c**)
Autoconceito Académico	129	.222*	-.411**	-.438**
Autoconceito de Apresentação	129	.080	-.147	-.109
Autoconceito Social	129	.127	-.234**	-.166
Auto-estima	129	.177*	-.366**	-.260*

Legenda: (**a**) activação de emoções positivas (satisfação e orgulho); (**b**) activação de emoções negativas (raiva, ansiedade e vergonha); (**c**) desactivação de emoções negativas (desânimo e tédio). ***** $p < .05$; ****** $p < .01$

A análise do Quadro 3, permite-nos constatar que o autoconceito Académico se encontra positivamente relacionado com a activação positiva das emoções (r=.222), embora a correlação seja fraca, e moderada e negativamente relacionado com a activação e desactivação de emoções negativas (r= -.411, r= -.438 respectivamente). O autoconceito social relaciona-se fraca e negativamente com a activação de emoções negativas (r= -.234), enquanto que o autoconceito de apresentação não apresenta relação com a valência das emoções vivenciadas na sala de aula. Por seu turno, a auto-estima encontra-se relacionada fraca e positivamente com a activação de emoções positivas (r= .177), moderada e negativamente relacionada com a activação de emoções negativas (r= -.366) e fraca e negativamente relacionada com a desactivação de emoções negativas (r= -.260).

Relações entre percepção de Clima de Sala de Aula e Emoções vivenciadas na aula de Matemática

Os resultados apresentados no Quadro 4 permitem analisar as relações entre os vários tipos de emoções e as dimensões do clima de sala de aula. Das várias dimensões do Clima de Sala de Aula, a dimensão Atitudes em relação à Matemática é a que se encontra associada a mais emoções e que apresenta as relações mais fortes. Seguidamente surge a dimensão Suporte Social do Professor que se encontra negativamente relacionada com a maioria das emoções negativas e positivamente associada ao Orgulho. Por seu turno o Suporte Social dos colegas associa-se positivamente ao Orgulho e negativamente à Vergonha.

Quadro 3 – Valores de correlação entre a auto-percepção do tipo de emoções e a percepção de clima de sala de aula a matemática**.**

	N	SSP	SSC	AT	APCOMP	APCOOP
Satisfação	129	.082	.011	.214*	.174*	.019
Orgulho	129	.299**	.239**	.157	-.110	-.174*
Raiva	129	-.285**	-.109	-.500**	-.059	.147
Ansiedade	129	-.033	-.136	-.314**	.103	.081
Vergonha	129	-.210*	-.199*	-.475**	.096	.058
Desânimo	129	-.350**	-.141	-.551**	.164	-.041
Tédio	129	-.292*	-.112	-.685**	.044	-.071

Legenda: SSP: Suporte Social do Professor; SSC: Suporte Social dos Colegas; AT: Atitudes; APCOMP: Aprendizagem Competitiva; APCOOP: Aprendizagem Cooperada * p < .05; ** p < .01

Relativamente à relação entre a percepção do clima de sala de aula e a valência das emoções, os resultados da análise de correlação (Quadro 5), revelam que as dimensões do clima de sala de aula onde se verificam mais relações com a activação de emoções positivas e negativas e desactivação de emoções negativas são, igualmente, o SSP, SSC e AT. Assim, o SSP está moderada e positivamente relacionado com a activação de emoções positivas (*r*= .363) e fraca e negativamente relacionado com a activação e desactivação de emoções negativas (*r*= -.233, *r*= -.300, respectivamente); o SSC está fraca e positivamente relacionado

com a activação de emoções positivas (r=.196) e fraca e negativamente relacionado com a activação de emoções negativas (*r*= -.175, *r*= -.135, respectivamente); as AT encontravam-se moderada e positivamente relacionadas com a activação de emoções positivas (*r*=.599) e moderada e negativamente relacionadas com a activação e desactivação de emoções negativas (*r*=-.522, *r*=-.696, respectivamente) e por fim a APCOOP está fraca e fraca e positivamente relacionada com a activação de emoções positivas (*r*=.199).

Quadro 5 - valores de correlação entre a valência das emoções e o clima de sala de aula a matemática.

	N	SSP	SSC	AT	APCOMP	APCOOP
Emoções positivas act.	129	.363**	.196*	.599**	.032	.199*
Emoções negativas act.	129	-.233**	-.175*	-.522**	.160	.020
Emoções negativas desact.	129	-.300**	-.135	-.696**	.028	-.051

Legenda: SSP: Suporte Social do Professor; SSC: Suporte Social dos Colegas; AT: Atitudes; APCOMP: Aprendizagem Competitiva; APCOOP: Aprendizagem Cooperada * p < .05; p < .01

Discussão

Os resultados apresentados permitiram evidenciar a existência de relações entre a percepção do clima de sala de aula e o autoconceito e a auto-estima. Assim, e de acordo com a literatura que relaciona auto-estima e suporte social (Harter, 1999) os nossos resultados evidenciam que, das dimensões do clima de sala de aula avaliadas, são as do suporte social as que se relacionam mais fortemente com a auto-estima. No que se refere ao autoconceito académico verificou-se que a associação mais forte surgiu com as atitudes em relação à matemática, evidenciando a importância das percepções de competência para o desenvolvimento de atitudes positivas relativamente ao objecto de aprendizagem.

No que se refere à emoções, os resultados apresentados permitiram mostrar que o autoconceito académico revelou ter uma associação mais forte com a activação e desactivação

de emoções negativas, sucedendo um fenómeno semelhante na relação entre as atitudes em relação à matemática e a activação e desactivação de emoções negativas.

Os resultados orientam-nos para a necessidade de reflexão acerca do papel das emoções e do clima de sala de aula nos contextos de aprendizagem. Doll et al. (2010) chama a atenção para o contexto educacional em que os alunos aprendem onde, as características sociais e afectivas das salas de aula serem, em parte, responsáveis pelo envolvimento dos alunos na própria aprendizagem, fortalecendo o desempenho dos mesmos. A autora acrescenta ainda que a participação dos alunos na sua formação engloba aspectos atitudinais, emocionais e comportamentais. Sendo as emoções " experiências subjectivas em que o contexto desempenha um papel crucial" (Frijda, 1988 cit. por Linnenbrink, 2006, p. 309) e a percepção dos alunos acerca do meio ambiente exercer tanta ou mais influência que outros "factores considerados significativos" (Flutter, 2006, cit por Gillen et al., 2011), a análise do contexto educativo sob a perspectiva dos alunos parece ser a melhor via através da qual se podem reformular as práticas educativas, no sentido de promover tanto competências sociais e emocionais como garantir a aprendizagem de conteúdos académicos.

O estudo das emoções em situações de desempenho, em particular, em alunos mais jovens, tem sido bastante negligenciado. Contudo, Pekrun et al. (2010) sustentam a sua investigação sobre as emoções em contextos de desempenho na teoria do valor de controlo. Esta teoria postula que "as avaliações das actividades em curso, a conquista de resultados passados e futuros, são de relevância primordial para a instigação de emoções em situações de desempenho" (p.534). Não é pois de estranhar que os autores tenham dedicado vários estudos a um único tipo de emoção – o tédio. Esta emoção foi aquela que, no presente estudo, mostrou uma maior associação com a dimensão do clima de sala de aula – atitudes (r=-.685). De acordo com o quadro teórico referido, os autores afirmam que as emoções em situações de desempenho podem ser uma função articulada de três mecanismos funcionais,

nomeadamente, a disponibilidade de recursos cognitivos, a motivação subjacente à actividade e a auto-regulação da mesma (Pekrun et al., 2010). E acrescentam, que o tédio reduz os recursos cognitivos disponíveis causando problemas de atenção; induz a motivação para o evitamento da tarefa; conduz a um processamento de informação superficial, incentiva a uma abordagem passiva à aprendizagem e, por consequência, produz efeitos negativos na aprendizagem.

Segundo Coll, Marchesi e Palácios (2004) a psicologia da educação abrange "os processos de mudança que ocorrem nas pessoas como resultado de sua participação em situações e actividades educacionais". A estes processos de mudança estão subjacentes fatores, variáveis ou dimensões decorrentes das situações/actividades "que se relacionam directa ou indirectamente com esses processos de mudança e que contribuem para explicar sua orientação, características e resultados" (p.33). Sublinha-se a importância das relações afectivas entre professores e alunos, que produzem efeitos ao nível do envolvimento nas tarefas com repercussões na motivação de ambos.

Referências

Abril, M. J. (2012). *Auto-conceito e auto-estima em alunos do 7º e 8º ano de escolaridade e suas percepções face ao clima de sala de aula a matemática, emoções vivenciadas na aula de matemática e indisciplina*. Tese de Mestrado: Ispa – Instituto Universitário.

Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. In A. E. Kazdin & A. E. Kazdin (Eds.), *Encyclopedia of Psychology, 3, 129-133*. Washington, DC New York, NY USUS: American Psychological Association. doi:10.1037/10518-046.

Caeiro, J., & Delgado, P. (2005). *Indisciplina em contexto escolar*. Lisboa: Piaget Editora.

Carita, A. (1992). *Interacção professor-aluno em situações de conflito*: *Representações mobilizadas pelo professor*. Tese de Mestrado: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Coll, C. (2004). *Concepções e tendências actuais em psicologia da educação*. In Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J., (Ed.). Desenvolvimento Psicológico e educação: Psicologia da educação escolar. 2, 20-42. Acedido através de http://downloads.artmed.com.br/public/C/COLL_Cesar/Desenvolvimento_Psicologico_Educacao_Vol2_2Ed/Liberado/Cap_01.pdf

Doll, B., Spies, R. A., LeClair, C. M., Kurien, S. A. & Foley B. P., (2010). Student perceptions of classroom learning environments: Development of classmaps survey. In *School Psychology Review, 39, 2, 203-218*

Emídio, R., Santos, J. A., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2008). Autoconceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica, 3, 491-499.*

Fierro, A. (1995). *Desenvolvimento da personalidade na Adolescência*. In Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (Org). Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artmed Editora

Galvão, I. (2003). Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In Arantes, V. A. (Org.), *Afectividade na escola: Alternativas teóricas e práticas*, 71-88. São Paulo: Summus

Improvement through Research in the Inclusive School (2006). *Clima da sala de aula em ambientes inclusivos*. In IRIS 128735-CP-1-2006-1-BE-COMENIUS-C21, 1-23. Acedido através de http://www.ciep.uevora.pt/iristt/PT/docs/TT_Clima_Sala_de_Aula_WD_PT.pdf

Gillen, A., Wright, A., & Spink, L. (2011). Student perceptions of a positive climate for learning: a case study. In *Educational Psychology and Practice. 27, 1, 65-82.* Doi: 10.1080/02667363.2011.549355.

Leme, S. M. I., (2003). Cognição e afectividade na perspectiva da psicologia cultural. In Arantes, V. A., (Org.), *Afectividade na escola: Alternativas teóricas e práticas*, 89-1088. São Paulo: Summus.

Linnenbrink, E. A., (2006). Emotion research in education: theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. In *Educ Psychol Rev, 18, 307-314*. Doi: 10.1007/s10648-006-9028-x.

Menezes, I. (2010). O desenvolvimento psicossocial na adolescência: Mudanças na definição de si próprio, nas relações com os outros e na participação social e cívica. In Lobato Miranda, G. & Bahia, S. (Org). *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento aprendizagem e ensino*, 93-111. Lisboa: Relógio de Àgua.

Nunnaly, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Oatley, K. & Jenkins, J. M. (2002). *Compreender as emoções*. Lisboa: Piaget Editora.

Palacios, J., Coll, C. & Marchesi, A. (2004). Desenvolvimento psicológico e processos educacionais. In *Desenvolvimento Psicológico e Educação. 1, 325-339.* Artmed Editores

Palangana, I., (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A relevância do social*. (3ª ed.). São Paulo: Summus.

Pekrun, R. (2009). Global and local perspectives on human affect: Implications of the control-value theory of achievement emotions. In Wosnitza M., Karabenick, S. A., Efklides, A., & Nenninger, P. (Eds.).*Contemporary motivation research: From global to local perspectives, 97-115*. Cambridge, MA: Hogrefe.

Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005).*Achievement emotions questionnaire (AEQ) - User's manual*. Munich: Author.

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in Achievement Settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. In *Journal of Educational Psychology. 102, 3, 531-549.* Doi: 10.1037/a0019243.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2010).Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36, 36-48.* doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.002.

Peixoto, F. & Almeida, L (2011). A organização do auto-conceito: Análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24, 533-541*.

Relatório Pisa – Programme for International Student Assessment (2009). *Competências dos alunos portugueses: Síntese dos resultados.* In www.min-edu.pt/data/docs.../Sintese_Resultados_PISA2009

Ryam, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67*. doi: 10.1006/ceps.1999.1020 disponível em http://www.idealibrary.com

Sousa, T., Monteiro, V., Mata, L., & Peixoto, F. (2010). Motivação para a matemática em alunos do ensino secundário. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, (pp. 2805-2819). Braga: Universidade do Minho.

Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). Introduction to emotion in education. In *Emotion in education*, 3-9. Schutz & Pekrun (Eds). Oxford: Elsevier Inc.

Vanderstraeten, R. (2004). Emerging mechanisms of educational interaction. *Educational Review, 56, 43-52*. doi:10.1080/0013191032000152264. *PsycINFO*, EBSCO*host*.

Van Kleef, G. A. (2009). How emotions regulate social life: The emotion as social information (EASI) model. *Current Directions in Psychological Science, 18, 184-187*.

ENSINO DE MATEMÁTICA E INCLUSÃO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO DO MINHO – PORTUGAL

Geraldo Eustáquio Moreira, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da PUCSP, geust2007@gmail.com
Ana Lúcia Manrique, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da PUCSP, manrique@pucsp.br

Resumo: Considerando a quase inexistência de estudos focalizando o cotidiano da aula de Matemática para alunos com necessidades educativas especiais (NEE), buscamos realizar entrevistas com professores da área, que atuam na Educação Básica na região do Minho, Portugal. O presente estudo teve como objetivos investigar como esses professores que ensinam Matemática, entendem o conceito de NEE e, ainda, verificar que percentual desses profissionais, teve alguma formação pedagógica ou continuada para atuar com alunos especiais. Além disso, foram levantadas questões referentes à atuação pedagógica dos docentes em relação aos alunos com NEE presentes em suas classes. Foi utilizado um inventário para a coleta dos dados e os resultados preliminares foram semelhantes aos resultados encontrados na pesquisa realizada no Brasil: que os participantes conseguem caracterizar o tipo de NEE de seus alunos, contudo alguns não sabem identificar a deficiência de um aluno que não conheçam; alguns acham benéfica a inclusão do aluno com NEE em classes regulares, enquanto outros se sentem pouco à vontade com a presença desses alunos em suas classes, entre outros resultados.
Palavras-chave: Ensino de Matemática; Inclusão; Concepções de Professores.

Introdução

Distintos aspectos relacionados à educação do aluno que apresenta necessidades educativas especiais (NEE) têm sido objeto de estudo. Entre eles, destacamos a importância das salas de recursos; características sócio-emocionais; concepções de professores acerca da deficiência; preconceitos da deficiência; implicações da manifestação da deficiência; dificuldades de aprendizagem e inclusão de alunos com NEE.

Os fatores sociais, políticos, econômicos, psicoemocionais e culturais envolvidos no desenvolvimento dos alunos que apresentam deficiência, são impactantes no contexto escolar onde estão inseridos, provocando formas peculiares de desenvolver a atividade docente. Dunn (1993) pontua que a aquisição de aprendizagem para esses alunos é facilitada por meio da adoção de uma prática docente sistematizada, onde o professor deverá motivar e incentivar o

desenvolvimento do aluno com NEE, concedendo estímulos concretos que favoreçam sua aprendizagem. Por outro lado, Borges (2002, p. 13) aponta que os professores, de um modo geral, "queixam-se das suas inabilidades em lidar com estas crianças, da dificuldade de integrá-los no trabalho do grupo, no sentido de que possam apresentar rendimento pedagógico satisfatório". Tal atitude, muitas vezes, favorece ao estigma negativo de que o aluno que possui NEE seja menos capaz e sem condições de aprender.

O problema

Embora haja um reconhecimento por parte da maioria da comunidade escolar de que a relação entre as práticas pedagógicas de professores que ensinam Matemática e lidam com alunos com deficiência e o desenvolvimento desses alunos, está intrinsecamente sobreposta, existem várias dificuldades que interrompem a existência dessa relação, que deveria ser benéfica a todos os atores envolvidos nesse processo. É preciso, no entanto, que o professor que ensina Matemática perceba a importância de se ter práticas pedagógicas que sejam capazes de estimular positivamente o desenvolvimento do aluno com NEE. Ademais, destacamos que, nesta perspectiva, o aluno com menor ou maior grau de comprometimento, não está impossibilitado de aprender, uma vez que "a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, mas desenvolvida de outro modo" (Vygotski, 1997, p. 12).

É necessário ter clareza que os objetivos pedagógicos para os alunos ditos *normais* (Rapoli & Colaboradoras, 2010), devem ser os mesmos para aqueles com alguma necessidade especial, considerando que neles o desenvolvimento poderá ser mais lento, de outra forma, sem a *padronização* exigida pelo sistema de ensino e pela sociedade em geral, mas que pode ocorrer consoante a peculiaridade desse aluno. Ademais, o professor que ensina Matemática deve buscar caminhos alternativos para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento

do aluno atípico, cuja atuação pedagógica é fundamental para a realização desse processo. Vygotski (1997) defende que o aluno com atraso não deve ter educação diferenciada e com menor grau de qualidade. O docente deve perceber que sua relação social e pedagógica com estes estudantes é fundamental para seu desenvolvimento psíquico, uma vez que "o objetivo da escola, no final das contas, não consiste em adaptar-se ao defeito, mas sim, superá-lo" (Vygotski, 1997, p. 151).

Neste sentido, desenvolvemos o presente estudo, que teve como objetivos responder às seguintes questões: Como os professores que ensinam Matemática, participantes deste estudo, veem a inclusão de alunos com NEE em suas aulas? Que percentual desses profissionais teve alguma formação (durante a graduação ou formação contínua) para atuar com alunos com NEE? É fundamental compreendermos estas questões a partir de uma dimensão mais ampla, onde poderemos analisar, além de nosso universo particular, o funcionamento de outras realidades e culturas educacionais, externas ao nosso País.

Deficiência e inclusão: algumas reflexões

Entre as definições historicamente registradas, observamos que não existe um conceito que representa um posicionamento frente ao combate dos preconceitos da deficiência, embora saibamos que o atendimento ao aluno com NEE, ainda cercado de segregação e discriminação, tem apresentado uma tendência em se posicionar a favor da aceitação de conceitos que consideram o desenvolvimento social, histórico e cultural do estudante com desenvolvimento atípico. Todavia, em relação à variedade de estudos sobre o tema, diversos teóricos, entre os quais destacam-se Correia (2008), Diaz (1995), Gould (1991), Leontiev (1978), Mantoan (2007), Omote (1994), Pessotti (1984), Pino (2005), Sassaki (1997), Tunes (2003) e Vygotski (1997), postulam sobre as necessidades do aluno especial e, além disso,

sobre o conceito de deficiência, que vem evoluindo ao longo da história, assumindo diferentes conotações conforme a cultura e a região.

Observa-se, em muitos casos, que o ordenamento das palavras, tornando os termos menos agressivos e mais suaves, é uma tendência. Constatamos que desde a antiguidade, onde a deficiência era entendida como um castigo há o reflexo do preconceito e exclusão, existentes atualmente, em distintas culturas (Diaz, 1995). Segundo Wachelke e colaboradores (2004), "nos tempos pré-históricos os indivíduos que não conseguissem se adaptar às atividades de coleta e caça eram simplesmente deixados de lado por sua comunidade" (p. 310). Ainda, de acordo com os autores, "caso o recém-nascido apresentasse qualquer tipo de deficiência, era imediatamente sacrificado" (p. 310). De acordo com Pessotti (1984), o abandono e a rejeição foram substituídos pela proteção, quando passaram a ser recebidos em asilos, mesmo em condições físicas e humanas desfavoráveis, e pela segregação, uma vez que não ficavam sob a proteção familiar e, muito menos, no convívio social.

Adiante, com o avanço da ciência, as definições baseadas no sobrenaturalismo perderam força. Porém, o tratamento que era dado à pessoa com deficiência continuou limitado aos processos de exclusão, sendo classificadas como doentes e incapazes. Pessotti (1984) pontua que o médico emitia julgamento e condenava o indivíduo atípico, cuja visão *fatalista* perpetuava, quando tais pessoas eram consideradas irrecuperáveis e que não poderiam ser educadas. As concepções naturais, que substituíram as concepções teológicas, consideravam a deficiência um erro da natureza, adotando o caráter da hereditariedade, porém, mantendo a segregação como forma de punição. Wachelke e colaboradores (2004) ressaltam que "mesmo após o advento das ciências, permaneceram visões pessimistas e fatalistas sobre a situação de pessoas com necessidades especiais, que passaram a ser segregadas" (p. 310).

A necessidade de se buscar meios e formas de *diagnosticar a doença* dos indivíduos com deficiência, fez com que, a partir do início do século XIX, a identificação das pessoas

não aptas para o trabalho fosse feita através de testes de medida da inteligência (Pessotti, 1984). Medir a inteligência tinha como objetivo "desenvolver técnicas para identificar crianças cujo fracasso escolar sugerisse a necessidade de alguma forma de educação especial" (Gould, 1991; p. 151). Nem mesmo as ações sociais voltadas para essas pessoas foram capazes de minimizar as ideias fundadas no descrédito e exclusão. Não possuir as mesmas características que os semelhantes, era suficiente para a segregação, uma vez que a *homogeneidade* social prevalecia, e ainda prevalece, entre as pessoas consideradas normais. Nega-se a *diversidade* e a *singularidade* presentes em cada indivíduo. No entanto, ao longo dos anos, as posições fatalistas, baseadas no sobrenaturalismo e na organicidade, deram lugar às concepções sociais da deficiência, que representaram um avanço em relação às posições adotadas. A deficiência passou a ter uma conotação social e não orgânica.

Contudo, com o advento da concepção histórico-cultural de deficiência, que ecoou no sentido de mostrar que a pessoa que apresenta deficiência não é uma pessoa incapaz, desconsiderou-se a padronização e linearidade do desenvolvimento dos alunos com NEE. O principal representante da matriz histórico-cultural foi Lev Semiónovic Vygotski, estudioso russo, com interesses teóricos variados, que viveu entre 1896 e 1934. Para maiores esclarecimentos, sugerimos a leitura de Vygotski, Luria e Leontiev (1988).

Sublinha-se, também, que é nesse contexto que Vygotski (1997) propõe uma abordagem diferenciada sobre as teorias existentes acerca do desenvolvimento dos alunos com NEE. Deste modo, Amaral (1994) esclarece que a deficiência é pautada na abordagem social do defeito, forjada na exclusão e não na aceitação da singularidade. Para Vygotski (1997) não é o defeito físico que legitima a deficiência, mas a importância social dada a ela. Para ele "a criança cujo desenvolvimento está complicado pela deficiência, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, mas desenvolvida de outro modo" (p. 12).

Em seu livro "Fundamentos de Defectologia", Vygotski, ao mesmo tempo em que propõe uma discussão sobre a deficiência, apresenta o conceito de defectologia, referindo-se ao estudo da deficiência, cujo objeto não é a insuficiência orgânica, mas sim a criança acometida pela deficiência. O autor considera que a coletividade é a base do desenvolvimento das funções psíquicas superiores - memória, imaginação, pensamento e linguagem (Veronezi & Colaboradores, 2005), pois é no convívio com o outro que surge a vida social, imbricada de emoções, brincadeiras, regras sociais e toda forma de situação exposta àquele que vive em sociedade. Porém, esclarece a necessidade de se considerar as particularidades do desenvolvimento de cada indivíduo. Consoante a Pino (2005), "acontece uma espécie de transposição da experiência coletiva para o indivíduo" (p. 50). Isto é, para o autor a coletividade é capaz de transferir conhecimentos que não seriam possíveis na unicidade social. Segundo Moysés (1997), Vygotski possibilitou novas perspectivas para o estudo das atividades grupais. Por sua vez, Leontiev (1978) considera que o processo de apropriação é o resultado de atividades efetivas, criadas pelo desenvolvimento da cultura humana. Só é possível haver comunicação na coletividade e complementa ao afirmar que:

"A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação (...), quer sob a comunicação verbal, ou mesmo apenas mental, é condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade" (Leontiev, 1978; p. 290).

Embora o indivíduo biológica e cognitivamente incomum possa ser igualado ao indivíduo comum, os meios e modos dos quais ele utiliza para realizar suas atividades, percorrem caminhos distintos. Em vista disso, fica inviável comparar o nível de dificuldade do ensino de crianças típicas com aquelas que apresentam deficiência, devido à complexidade do desenvolvimento humano e a singularidade presente em cada um. Vygotski (1997) aponta

para a existência de novos caminhos que visam à superação das barreiras sociais do problema. Tais processos são orientados por meio de desafios que criam condições para seu aparecimento, uma vez que "a criança ao encontrar-se em dificuldades, vê-se forçada a fazer um desvio para vencê-las. Observamos que a partir do processo de interação da criança com o meio, cria-se uma situação que impulsiona para a compensação" (p. 136). É necessário que sejam criadas condições de superação das dificuldades e que, ainda assim, não há garantia de sucesso. O autor pontua que "seria errôneo pensar que só estes momentos culminam no processo de desenvolvimento, que a sábia natureza leva a criança pelo caminho da superação e de forças que ajudam a acabar com o atraso" (p. 142).

É neste contexto que a educação para alunos com NEE deve afastar-se dos modelos que visam aos isolamentos social e cultural do indivíduo. Para tanto, é necessário que os professores, atores responsáveis pelo atendimento pedagógico, conheçam as exigências sócio-culturais que se apresentam no desenvolvimento e na educação do aluno com NEE. Ressalta-se que incluir não pode ser interpretado como um apêndice da lei (Antunes, 2008). A Declaração de Salamanca (1994) esclarece que "o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam" (p. 23).

Para Carvalho (2008), "em vez de evidenciar os direitos dos deficientes de serem incluídos, deveríamos defender os direitos dos ditos normais de conviverem com as pessoas em situação de deficiência para se enriquecerem com o exercício da alteridade" (p. 14). Muitos docentes, de áreas distintas, embora atuando com alunos com NEE, sentem-se despreparados para a prática docente, como se tivessem que ter cuidados diferenciados em relação àquelas crianças com essa peculiaridade. Neste sentido, vemos que:

"No âmbito da educação (...) é muito comum ouvirmos as pessoas dizerem que não se sentem preparadas para atuar com as crianças e os jovens especiais. É verdade. De fato, não

estamos preparados para isso. Se estivéssemos, o nosso compromisso com essas crianças e jovens não se traduziria como um desafio. É desafio exatamente porque não sabemos como fazer. Temos que investigar, buscar, descobrir. Mas a questão a ser feita, não é se estamos ou não preparados para isso. A pergunta é outra: *queremos* aceitar o desafio?" (Tunes, 2003, p.11 – destaque da autora).

Vygotski (1997) corrobora com a ideia de que a educação de estudantes com NEE deve afastar-se dos modelos que visam ao isolamento social. Negar a diversidade é negar as peculiaridades de cada ser humano. É preciso, contudo, "promover socialmente a pessoa biologicamente incomum" (Tunes, 2003, p. 10). Isso deve ocorrer, principalmente, no ambiente escolar, uma vez que este faz parte do ambiente social da criança atípica.

Tunes & Bartholo (2004), ao discorrerem sobre a promoção do desenvolvimento, salientam que ensinar "não comporta, portanto, generalizações; significa, antes de tudo, o voltar-se para o diferente, o particular, o singular" (p. 53). Esteban (2002) afirma que a exploração da potencialidade da realidade escolar deve ocorrer na medida em que a trajetória individual seja substituída por caminhos coletivos. Isso não significa abandonar o individualismo, a singularidade. Significa enriquecer a subjetividade através do estabelecimento de redes de solidariedade. Dante (1999) pontua a necessidade de mostrar às crianças variadas formas de aprendizagem, ofertando-lhes múltiplos meios e formas de aprender. Assim, o respeito à singularidade fica visível, visto que todos têm uma forma diferente de aprender. Destacar a importância que a família dá ao trabalho do professor, que às vezes é maior que o trabalho feito em casa (Zunino, 1995), o que deve ser um fator crucial para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, é imprescindível. Tunes e colaboradores (2003) ressaltam que "para o professor empenhado em promover a aprendizagem de seu aluno, há o imperativo de penetrar e interferir em sua atividade psíquica" (p. 691).

Algumas atitudes são necessárias para ajudar o docente nas tarefas pedagógicas diárias, como a "intervenção atenta, a fim de colocar seus recursos pessoais e diferentes instrumentos e estratégias em favor da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno" (Tacca, 1997, p. 18). É igualmente necessário que o professor que ensina Matemática perceba que sua relação pedagógica com o desenvolvimento do aluno com NEE deve pautar-se na ética, profissionalismo e respeito, contribuindo para o seu desenvolvimento e para promoção da sociedade em geral.

Método

Aqui, explicitamos como o tema foi investigado do ponto de vista metodológico. Para Winegar (em Moreira e Manrique, 2010a) a metodologia demonstra as relações existentes entre a teoria e o fenômeno e entre este e os procedimentos metodológicos adotados pelo pesquisador. Além disso, Silva (1998) pontua a importância de o pesquisador defender sua posição frente ao objeto de investigação, devendo ser capaz de "explicitar em seu relato de pesquisa, a sua opção metodológica e todo procedimento desenvolvido na construção de sua investigação e os quadros de referência que o informam" (p. 3). Para Esteban (2002), a finalidade da pesquisa educacional é o aperfeiçoamento da prática, onde a conexão desta com a teoria propicia a transformação da realidade. Assim, entendemos que o desenho metodológico deve privilegiar a dinâmica do processo educativo, atuando na construção histórico-cultural de uma educação capaz de respeitar a singularidade e diversidade escolares.

Assim, este estudo, de caráter qualiquantitativo (Lefevre & Lefevre, 2005; 2010), possui seu alicerce nos processos e interações entre as pessoas participantes do estudo e o ambiente em que estão inseridas, pois "os fenômenos educativos não podem ser pesquisados fora da interação dialógica entre teoria e prática" (Esteban, 2002; p. 10).

Instrumento de coleta dos dados

O guião de pesquisa utilizado neste estudo, construído por Moreira e Manrique (2010a), constitui-se de duas partes: a primeira foi utilizada para o levantamento de informações pessoais dos participantes, tais como gênero, idade, tempo de experiência profissional, entre outras informações. Por sua vez, a segunda parte é um inventário referente à definição de NEE, atendimento ao aluno com NEE, educação inclusiva e atuação do professor que ensina Matemática. Possui 21 itens que foram respondidos em uma escala de cinco pontos: 1 – discordo fortemente, 2 – discordo, 3 – indeciso, 4 – concordo, 5 – concordo fortemente. Foram feitas adaptações para a utilização do referido guião em Portugal, uma vez que muitos termos utilizados diferem-se devido à cultura local.

Neste terreno, Bauer & Gaskell (2000) sustentam que é primordial, durante a coleta dos dados, enfatizar a confidencialidade das informações e do próprio entrevistado. Segundo os autores, isso faz com que os participantes deem respostas consistentes, gerando uma relação de confiança entre o entrevistado e o entrevistador, o que pode garantir a fidedignidade e precisão das respostas obtidas (Moreira, 2005).

Participantes, resultados e análise

Inicialmente, esclarecemos que a pesquisa realizada no Brasil foi feita com 18 professores e 13 professoras que ensinam Matemática (Moreira &Manrique, 2010b). A presente pesquisa foi desenvolvida em três escolas da rede pública de ensino da região do Minho (Portugal). Após o cumprimento formal das exigências, realizamos nosso estudo com a contribuição de 11 professores que ensinam Matemática nestas escolas, dos quais 9 (81,8%) são do gênero feminino e 2 (18,2%) são do gênero masculino. A idade mínima dos participantes foi de 22 e a máxima de 55 anos, com média de 36 anos. Quanto à experiência profissional docente, observamos que variou entre 1 e 23 anos, com média de 9,6 anos. Entre

os professores que ensinam Matemática, participantes desta pesquisa, 8 (72,7%) atuam no 1º ou 2º Ciclos da Educação Básica, 2 (18,2%) atuam no 3º Ciclo e 1 (9,1%) atua no Secundário.

Constatamos, também, que 9 (81,8%) professores que ensinam Matemática atuam em sala de aula do ensino regular e 2 (18,2%) atuam exclusivamente na Educação Especial; 4 (36,4%) responderam que nas classes em que atuam não possuem alunos com NEE, mas que já tiveram contato com esses alunos; 7 (63,6%) informaram que atuam com alunos com NEE.

Para responder à primeira questão, os dados gerados a partir do inventário foram analisados por meio de análise qualiquantitativa. Em relação à caracterização da deficiência dos alunos, 7 (63,6%) docentes informaram que sabem caracterizar a deficiência de seus alunos. Contraditoriamente, 4 (36,4%) participantes revelaram que não sabem identificar quando um aluno apresenta deficiência e, ainda, que não sabem definir a tipologia da deficiência. 2 (18,2%) professores não responderam a este questionamento. No Brasil, 74,19% dos entrevistados sinalizaram que não sabem identificar um aluno com NEE e a tipologia de sua deficiência. Finalmente, 6 docentes (54,5%), informaram que se sentem à vontade com alunos especiais presentes em suas aulas. Similarmente aos resultados brasileiros (32,26%), 5 professores, 45,5%, não desejavam ter alunos com NEE em suas classes.

Por outro lado, 8 depoentes, 72,7%, responderam que são informados a respeito de cursos que abordam a temática Educação Especial ou Educação Inclusiva e 6 (54,5%) docentes sinalizaram que participaram desses cursos nos últimos anos. Também, 7 respondentes, 63,6 %, realizaram leituras sobre a temática e apenas 4 (36,4%) participantes informaram que se sentem preparados para trabalhar com alunos com NEE. No Brasil, 45,16% mostraram-se preparados para o trabalho com alunos com NEE.

A última questão da primeira parte do guião de pesquisa, *Na sua graduação, houve alguma disciplina que abordasse o tema da Educação Inclusiva ou Educação Especial?*, foi respondida pelos 11 colaboradores. Similarmente aos resultados brasileiros (29,63%), 4

(36,4%) depoentes tiveram disciplinas que abordassem a temática durante a graduação, ou ainda, o tema discutido em distintos componentes curriculares.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivos investigar como os professores que ensinam Matemática, em três escolas da rede pública da região do Minho - Portugal, concebem a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas, bem como identificar que percentual desses profissionais docentes teve alguma formação, durante a graduação ou formação contínua, para atuar com alunos com NEE. Os resultados do estudo permitiram chegar a distintas conclusões, algumas similares e outras distintas das conclusões referentes à pesquisa realizada no Brasil (Moreira &Manrique, 2010b).

Os professores que ensinam Matemática, participantes desta pesquisa, similarmente aos docentes brasileiros, recebem informações acerca das NEE de seus alunos especiais em reuniões específicas, realizadas, geralmente no início do período letivo, quando tomam conhecimento do Programa Educativo Individual (PEI). Ao nível social, porém, alguns docentes não sabem identificar ou caracterizar a necessidade especial de um aluno que não conheçam. Pelo que se observa, algumas atividades poderiam ser desenvolvidas, no âmbito escolar, para minimizar a falta de conhecimento acerca da identificação e caracterização de alunos com NEE. Eles próprios sinalizaram que têm oferta de cursos de formação contínua em Educação Especial, embora tenham se queixado desta oferta não ocorrer em horários diferentes do seu turno escolar. Segundo eles, essas atividades são feitas pelos colegas professores da Educação Especial. Em muitos casos, têm que pagar para que possam se atualizar e buscar melhorias para as suas aulas e alunos com NEE. Para nós, esse tipo de formação deve ocorrer em todo o período letivo e, aida, ser custeada pelos órgãos públicos.

Ao nível da sala de aula, os professores ao sinalizarem que não desejam ter alunos com NEE em suas classes, apontam para a necessidade de definição de algumas estratégias para minimizar os resultados negativos de tais atitudes. Maia (2009) sustenta que o "padrão da normalidade está inserido no princípio da igualdade" (p. 265). Para a autora, a deficiência é vista como um conjunto de diferenças desvantajosas. Mantoan (2008) pontua que a exclusão escolar, com base nas limitações, prevaleceu no passado, mas que possuem defensores até nos dias atuais, o que é vergonhoso do ponto de vista da cidadania. Antunes (2008) pondera que as "diferenças jamais podem servir de pretexto para estabelecer hierarquia entre melhores e piores, entre certos e errados" (p.15), ou seja, alunos com e sem NEE têm os mesmos direitos.

Entendemos que a formação contínua é, também, uma forma de minimizar tais atitudes com relação aos alunos com NEE. Talvez se ocorressem com maior frequência, intensidade e se os cursos fossem gratuitos, teríamos resultados mais significativos. Ressaltamos que a maioria dos colaboradores tem procurado este tipo de formação para se adequar às exigências que a lida com alunos com NEE requer. Ademais, uma parcela significativa desses professores que ensinam Matemática realiza leituras acerca do tema, seja em revistas de circulação semanal ou especializadas, seja em textos apresentados pelos pares para discussão durante as reuniões.

Apesar de terem acesso a cursos diversos (muitos vezes pagos pelo próprio professor), leituras e horas de formação ofertada pelos pares, os depoentes, ao reforçarem que não desejavam ter alunos deficientes em suas classes, ou que não estão preparados para trabalhar com esses alunos, apontam para uma problematização evidente em nossa sociedade. Apesar de termos uma literatura consistente, que tende para um posicionamento frente ao fim da visão fatalista, percebemos que ainda existem diversas lacunas que dificultam a práxis pedagógica voltada para alunos com NEE. O preparo desses profissionais passa, necessariamente, pela valorização docente, mediante estratégias de combate à exclusão do

aluno com NEE. E mais que isso! Deve-se, primeiro, incluir o professor na educação especial, ofertando-lhe condições de trabalho satisfatórias, uma vez que a inclusão dá o direito da pessoa com deficiência ter acesso ao espaço comum da vida em sociedade (Maia 2009).

Poucos professores de Matemática, participantes do estudo, tiveram alguma formação, durante a graduação, que abordasse o tema. Porém, essa condição não ofusca a possibilidade de realização de um trabalho pedagógico capaz de levar em consideração as diferenças presentes na sala de aula, principalmente se consideramos que seus pares da Educação Especial desenvolvem atividades de formação contínua, como mencionado anteriormente.

Os resultados obtidos na pesquisa sugerem a necessidade de estudos com uma amostra maior de professores que ensinam Matemática em escolas portuguesas. Ademais, julgamos importante realizar atividades com os professores participantes do estudo, a fim de minimizar atitudes que possam atrapalhar a relação entre os atores envolvidos no processo ensino e aprendizagem, diminuindo os efeitos da segregação e rejeição das diferenças presentes nos distintos grupos sociais.

Em síntese, esclarecemos que as divergências encontradas entre os resultados da pesquisa realizada no Brasil e em Portugal podem ter distintas motivações. Entre elas, temos a diferença cultural, as modalidades de educação adotadas em cada País, o gênero dos participantes, bem como o nível de atuação profissional dos depoentes. Ademais, devemos levar em consideração a amostra. Porém, destacamos que os dois Países carecem de políticas públicas de valorização do profissional docente que lida com o aluno com NEE, e mais ainda, de uma política de inclusão concreta, capaz de valorizar a singularidade como constituidora do seio social, devendo ser um permanente desafio a ser respondedido (Freire, 1982).

Referências

Amaral, L. (1994). *Pensar a diferença: Deficiência*. Brasília: CORDE.

Antunes, C. (2008). Que significa uma educação inclusiva? Em *Escola Inclusiva: uma prática possível*. Direcional Educador, Ano 03, Edição 41, junho, p. 15.

Bauer, M. & Gaskell, G. (2000). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.

Borges, E. T. (2002). *As concepções de professores acerca da deficiência mental*. Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade Católica de Brasília.

Carvalho, R. E. (2008). O reconhecimento da diferença de pessoas em situação de deficiência. Em *Escola Inclusiva: uma prática possível*. Direcional Educador, Ano 03, Edição 41, junho, pp. 12-14.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores.* Porto: Porto Editora.

Dante, L. R. (1999). *Didática da resolução de problemas*. São Paulo: Ática.

Diaz, A. L. A. (1995). *Histórias de las deficiências*. Madrid: Escuela Libre Editorial.

Declaração de Salamanca (1994). *Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE.

Dunn, L. M. (1993). *Crianças excepcionais: seus problemas, sua educação*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

Esteban, M. T. (2002). *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Gould, S. J. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREIRE, P. (1982). *Sobre educação*: Diálogos/Paulo Freire e Sérgio Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lefevre, F. & Lefevre, A. M. C. (2005). *Depoimentos e discursos*: Uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liberlivro.

Lefevre, F. & Lefevre, A. M. C. (2010). *Pesquisa de representação social: Um enfoque qualiquantitativo.* Brasília: Líber Livro Editora.

Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes.

Maia, A. C. B. (2009). Sexualidade, deficiência e gênero: reflexões sobre padrões definidores de normalidade. Em JUNQUERIA, R. D. (2009). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.

Mantoan, M. T. E. (2007). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna.

Mantoan, M. T. E. (2008). O direito à igualdade e à diferença na escola: desafios da inclusão. Em *Escola Inclusiva: uma prática possível*. Direcional Educador, Ano 03, Edição 41, junho, pp. 16-17.

Moreira, G. E. (2005). *Perfeccionismo em adolescentes superdotados atendidos em um programa para alunos com altas habilidades/superdotados*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade Católica de Brasília.

Moreira, G. E. & Manrique, A. L. (2010). *Ensino de Matemática para alunos deficientes: Buscando alternativas para a realização de pesquisas*. XIII Jornada de Educação Matemática da UFG – O papel da pesquisa na formação do Professor de Matemática, 26 a 29 de maio de 2010, Goiânia – GO.

Moreira, G. E. & Manrique, A. L. (2010). *Professores de Matemática e seus alunos deficientes: concepções e atuação*. Anais do III Seminário de Histórias e Investigações de/em aulas de Matemática – III SHIAM, 21 a 23 de julho de 2010, Campinas - SP.

Moysés, L. (1997). *Aplicações de Vygotski à educação matemática*. Campinas, SP: Papirus.

Omote, S. (1994). *Deficiência e não-deficiência: Recortes do mesmo tecido*. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 1, pp. 65-73.

Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: Da supertição à ciência*. São Paulo: EDUSP.

Pino, A. (2005). *As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotski*. São Paulo: Cortez.

Rapoli, E. A.; Mantoan, M. T. E.; Santos, M. T. C. T. & Machado, R. (2010). *A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escola: a escola comum inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.

Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. RJ: W. V.A.

Silva, R. C. (1998). A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: Paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. Em Romanelli, G. & Alves, B. *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa.

Tacca, M. C. V. R. (1997). *Dificuldades de aprendizagem: Percurso histórico e novas compreensões*. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Tunes, E. (2003). *Porque falamos de inclusão?* Brasília, DF: Linhas Críticas, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 9, pp. 5-12.

Tunes, E. & Bartholo, R. (2003). *Preconceito, deficiência e inclusão escolar*. II Congresso Norte-Nordeste de Psicologia. João Pessoa, PB.

Tunes, E.; Tacca, M. C. V. R. & Bartholo Júnior, R. S. (2003). *O professor e o ato de ensinar*. Cadernos de Pesquisa, v. 35, nº 126, pp. 689-698.

Veronezi, R. J. B.; Damasceno. B. P. & Fernandes, Y. V. (2005). *Funções psicológicas superiores: Origem social e natureza mediada*. Revista de Ciências Médicas, Campinas, número 14, pp. 537-541, novembro e dezembro.

Vygotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas V. Fundamentos de Defectologia*. Madrid: Visor.

Vygotski, L. S.; Luria, A. & Leontiev, A. (1988). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Icone.

Wachelke, J. F. R.; Natividade, J. C.; Faggiani, R. B. & Andrade, A. L. (2004). *Contribuições e limitações do método Doman-Delacato no contexto da educação especial*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.10, n.3, pp. 309-320.

Zunino, D. L de. (1995). *A Matemática na escola: aqui e agora*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ENSINO E APRENDIZAGEM DA MÚSICA EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA ENQUANTO FATOR EXTERNO DE MOTIVAÇÃO

Sandrina Milhano, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais / CIID / Instituto Politécnico de Leiria, sandrina.milhano@ipleiria.pt

RESUMO: Este documento pretende reflectir sobre a utilização da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem da música enquanto fator externo de motivação em contextos de educação pré-escolar e escolar. Iremos apresentar os resultados de um estudo desenvolvido durante os anos lectivos 2007/2008 a 2009/2010 alicerçado no acompanhamento e na observação de práticas pedagógicas no domínio da música proporcionadas a crianças entre os 3 e os 10 anos. Conferimos particular destaque às especificidades da prática pedagógica em análise cujos elementos pedagógicos se apoiam na utilização de um sistema tecnológico e cujo processo de ensino é apelidado de orientação ou *tuition* electrónica. Os resultados e consequente reflexão centram-se na identificação e descrição de algumas das estratégias de ensino e aprendizagem que lhe são inerentes e que julgamos constituírem fatores motivacionais importantes na participação e envolvimento das crianças nas atividades de aprendizagem e no desenvolvimento das suas capacidades musicais.
Concluímos que a inserção deste novo elemento tecnológico com capacidade de mediação da acção pedagógica dos professores resultou, cremos, na constituição de um triângulo interactivo que claramente alterou e afectou as tradicionais conexões entre professor, aluno e conteúdo. Dadas as características imersivas, integradoras e interactivas proporcionados pelas especificidades destas experiências de aprendizagem, emergem do estudo as capacidades destas tecnologias em se constituírem não apenas como um recurso e um instrumento de representação e comunicação sobre os conteúdos ou tarefas de ensino e aprendizagem, mas também como um importante atributo mediador e motivador entre os alunos e os conteúdos.

Introdução

No estudo da música, assim como noutras áreas do saber, a motivação é um dos factores apontados como sendo particularmente importante na aprendizagem, nomeadamente para o ingresso, o sucesso e a necessária persistência associadas ao imprescindível treino e estudo, particularmente quando envolvendo prática instrumental. Para ela, concorrem não apenas a desejável existência de factores intrínsecos e auto-sustentados de motivação, como também um conjunto de factores externos, contextuais e sociais (Davidson *et al*., 1996).

De entre este fatores, este estudo procura refletir sobre as especificidades de uma prática pedagógica com algumas características particulares que julgamos poderem contribuir para

sustentar e nutrir não apenas as conceções das crianças face á música, mas também face à necessária determinação e empenho importantes nas etapas inicias da sua aprendizagem. Consideramos que estas especificidades se revestem de particular importância na análise dos contextos de participação e aprendizagem musical que proporcionamos às nossas crianças, ou que lhe estão acessíveis, na medida em que exercem influência no seu desenvolvimento, não só musical, mas também na construção das suas identidades (MacDonald, 2002, 2009; Milhano, 2011).

Assim, este estudo debruça-se sobre o modo como a utilização da tecnologia, enquanto elemento externo e mediador de várias situações de aprendizagem, pode constituir um dos factores acrescidos de motivação na aprendizagem da música nas idades mais jovens. Neste sentido e considerando a crescente diversidade de tecnologias que estão hoje cada vez mais disponíveis e acessíveis às crianças e que lhes permitem envolverem-se num vasto conjunto de situações de aprendizagem da música, nomeadamente através de atividades de audição, interpretação e criação musical, importa, em primeiro lugar, enquadrar e caracterizar a prática pedagógica em estudo.

Por um lado, como refere Burns (2005), uma utilização adequada das tecnologias pode facilitar o acesso ao currículo, aumentando as oportunidades de participação a todos os alunos e, consequentemente, a aquisição de códigos, convenções, vocabulário e conhecimento específico. Por outro, determinados usos e funções das tecnologias no ensino da música podem facilitando a sua articulação curricular, a interpretação, criação, experimentação, percepção e a renovação do património musical (Swanwick, 2001).

No que se refere às características específicas da prática pedagógica em estudo, consideramos que se integra no paradigma da aprendizagem assistida pelas TIC (Mishra & Koehler, 2007). Ou seja, neste paradigma, o processo de ensino e aprendizagem é apoiado por

um sistema tecnológico apelidado de orientação ou *tuition* electrónica através das quais se proporcionam ás crianças actividades de aprendizagem musical que lhes possibilitam a aquisição, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de saberes específicos.

Para a operacionalização deste processo de ensino e aprendizagem são utilizados diversos recursos materiais, entre os quais computadores e instrumentos musicais com características técnicas adequadas e adaptadas às necessidades e requisitos da escuta e da prática musical. Todos estes recursos são conectados a sistemas e interfaces tecnológicas, entre as quais projeções multimédia, bem como a outras ferramentas e aparelhos electrónicos. É igualmente utilizado um conjunto de programas informáticos educativos desenvolvidos de modo a poderem adequar-se dinamicamente às idades cronológicas e musicais dos alunos. Apesar da complexidade técnica e tecnológica do sistema, a simplicidade do manuseio e as estratégias utilizadas permitem que seja adequado inclusive a crianças bastante pequenas nos níveis iniciais, para as quais esta s estratégias permitem, desde logo, obter desempenhos instrumentais (Milhano, 2009, 2010).

Uma das características desta prática pedagógica inerente à utilização desta tecnologia, refere-se à realização das actividades de ensino e aprendizagem da música num contexto de aula em grupo, mantendo o carácter individualizado da prática musical e instrumental e da aprendizagem (Milhano, 2010). Esta estratégia, sustentada através do sistema de comunicações existente entre os vários sistemas tecnológicos, permite que o desenvolvimento das sessões de prática musical das crianças possa ter um apoio e um acompanhamento individualizado do professor, inclusive para grupos de crianças com perfis musicais heterogéneos (Milhano, 2009). As competências musicais são desenvolvidas num contexto musical e enriquecidas através de actividades diversificadas, entre os quais se inserem jogos

que vão sendo apresentados e disponibilizados pelo professor de acordo com uma progressão sequencial, agradável e lúdica.

Importa igualmente referir que, relativamente ao processo de ensino observado, consideramos que introdução destas tecnologias no ensino da música, e particularmente da utilização da aprendizagem assistida, implicou necessariamente repensar e alterar os habituais contornos, contextos e formas de organização da actividade conjunta de professores e alunos (Milhano, 2010). A existência do elemento tecnológico necessariamente alterou e afectou as tradicionais conexões existentes entre professor, aluno e conteúdo (Milhano, 2009). Em particular, consideramos que, para estes professores, a inserção deste novo elemento com capacidade de mediação da sua acção pedagógica resultou, julgamos, na constituição de um triângulo interactivo presente ao longo das suas prática pedagógica. Ou seja, na prática pedagógica em estudo, faz-se uso da tecnologia, não apenas como um recurso e um instrumento de representação e comunicação sobre os conteúdos ou tarefas de ensino e aprendizagem, mas procura-se apelar também ao atributo mediador e motivador entre os alunos e o conteúdo (Coll *et al*., 2008).

Metodologia

O estudo alicerça-se no acompanhamento e na observação de práticas pedagógicas no domínio da música e assistidas pela tecnologia no seu processo de ensino e aprendizagem. Os resultados centram-se em dados obtidos durante os anos lectivos 2007/2008 a 2009/2010 no acompanhamento de práticas pedagógicas proporcionadas a diferentes grupos de crianças, nomeadamente crianças em idade pré-escolar, dos 3 aos 5 anos, e grupos de crianças a frequentar o 1 CEB com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. As sessões foram proporcionadas no contexto das atividades extracurriculares em dois estabelecimentos de

ensino da rede particular e cooperativa. As sessões tiveram uma duração de 30 minutos para os grupos de crianças mais pequenas e de 50 minutos para as crianças do 1 CEB.

Os resultados e consequente reflexão centram-se na identificação e descrição dos elementos inerentes à prática pedagógica em estudo que julgamos constituírem fatores motivacionais importantes na participação e no envolvimento das crianças dos diferentes grupos nas atividades de aprendizagem proporcionadas, e no processo de desenvolvimento das suas capacidades musicais.

Resultados

De seguida, a partir da observação efetuada, destacamos os elementos que julgamos constituírem fatores motivacionais importantes na participação e envolvimento das crianças nas atividades de aprendizagem e no desenvolvimento das suas capacidades musicais.

Assim, um dos primeiros elementos que destacamos fruto da observação efetuada, refere-se ao papel atribuído á realização de actividades em contexto de aula em grupo. Este aspeto é aqui destacado pois, no que respeita aos processos de ensino e aprendizagem da música, nomeadamente quando envolvendo a aprendizagem de um instrumento musical, estes processos têm vindo a centrar-se geralmente num ensino de características mais individualizadas, apesar de mais recentemente se desenvolverem também sob um formato de aulas partilhadas por dois alunos por cada professor. Esta especificidade, geralmente associada ao ensino de um instrumento, contrasta com a dinâmica observada na prática pedagógica em estudo, na medida em que as sessões eram naturalmente realizadas através de aulas em contexto de grupo. Consideramos que esta estratégia permitiu criar uma dinâmica de aprendizagem que se revelou propícia à existência de um ambiente de partilha, particularmente ao incentivar a existência de diversas situações de colaboração e de

construção conjunta do conhecimento e da prática musical entre as crianças. Por outro lado, consideramos que este aspeto constituiu um importante suporte emocional que julgamos ter também contribuído para favorecer a motivação e o envolvimento das crianças na aprendizagem musical (Milhano, 2010).

Foi possível observar que, em cada sessão, as crianças aprendiam como tocar piano, ler notação musical, elementos de teoria musical e da técnica, improvisação e composição, essencialmente a partir de ações proveniente da prática musical. As sessões seguiam planificações geralmente estruturadas para cada uma das crianças resultantes da prévia identificação e caracterização do seu perfil individual. O elemento distintivo proporcionado pelo apoio da tecnologia que aqui se pretende destacar, reside no equilíbrio que era estabelecido entre a concretização de sessões em grupo e o acompanhamento individual que nos parece ser sempre indispensável nos processos de aprendizagem. Consideramos que este equilíbrio observado, usualmente um dos elementos de mediação complexa entre professor, alunos e conteúdos nos vários contextos de ensino, constitui um desafio particular no caso da música e essencialmente fruto das capacidades de mediação facilitadas pela utilização do sistema tecnológico. Neste contexto, a aplicação deste paradigma educativo revelou constituir-se simultaneamente um apoio ao professor no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem da prática musical em grupo, no qual participam necessariamente alunos com desempenhos musicais diferenciados entre si, e um importante apoio no desenvolvimento das actividades de prática musical individualizada.

Neste sentido, observamos que a utilização destas tecnologias permitiu a concretização de um processo de ensino maioritariamente centrado nas crianças, conciliando aulas e atividades desenvolvidas tendo em conta as especificidades, idades cronológicas e musicais de cada um, procurando também respeitar os requisitos de formação individual. Assim, as

características do sistema e a metodologia utilizada associada ao carácter individualizado da prática musical proporcionada por um professor em contexto de grupo, permitiram assegurar em simultâneo a um maior número de alunos o desenvolvimento de competências musicais específicas e individualizadas, nomeadamente no âmbito da interpretação instrumental (Milhano, 2010, 2012).

No que respeita à estrutura das lições, pudemos observar a utilização de alguns princípios importantes na motivação para as aprendizagens. Por um lado, as aulas seguiam um padrão previsível em termos das actividades que as crianças desenvolviam, aspeto este particularmente valorizado pelas crianças mais pequenas. Por outro, as atividades estavam estruturadas de forma a encontrarem um equilíbrio e harmonia entre a introdução demasiado rápida ou demasiado lenta das novas aprendizagens de modo a evitar, eventualmente, frustrar as expectativas de cada criança em relação ao seu progresso individual. Assim, verificou-se que, em cada aula, algo novo era usualmente gradual e sequencialmente introduzido, aumentando nas crianças a sua perceção de progressão na aprendizagem e consequentemente, aumentando a sua motivação.

Para além destes aspectos, destacam-se outros elementos observados que julgamos serem pedagogicamente relevantes enquanto elementos e estratégias de motivação mais específicos na aprendizagem musical destes alunos. Como referimos, neste processo de ensino essencialmente centrado nas atividades de prática musical, as crianças aprendiam fazendo. Isto é, as atividades estavam concebidas de modo a que, elementos inerente à conceptualização da prática musical fossem compreendidos e aplicados através da participação e do envolvimento em experiências de aprendizagem práticas, designadamente aquelas provenientes da interpretação instrumental (tocar), da audição musical contextualizada e da criação musical. Neste sentido, foi possível observar que a consecução

dos vários desempenhos das crianças (mesmo os mais simples) actuaram, desde logo nos seus primeiros contactos com o instrumento, como elemento motivador da aprendizagem. Para as crianças, estes desempenhos representavam pequenas mas valorizadas e significativas conquistas na auto-percepção e na apreciação das suas próprias capacidades musicais. Este aspecto revelou-se particularmente evidente nas crianças mais pequenas.

Um outro fator de motivação externa observado prende-se com a existência de diversas formas de feedba*ck* em tempo real e também assincronamente proporcionadas pela interface tecnológica sobre o desempenho de cada criança em cada uma das actividades musicais por elas realizadas. A existência deste feedback regular, de características individualizadas e reforçado oralmente pelo professor, parece ter permitido às crianças melhor compreenderem os objectivos esperados em cada atividade. Ou seja, o sistema tecnológico permitiu-lhes, a cada momento e de forma concreta e objetiva, melhor percepcionarem as suas dificuldades específicas de modo a atingirem os objetivos delineados. Permitiu apoiar e orientar cada criança nos seus desempenhos funcionando também, como uma estratégia relevante de diferenciação pedagógica (Milhano, 2012).

As possibilidades proporcionadas pela aprendizagem assistida utilizada nesta prática pedagógica têm inerente ao seu próprio funcionamento, a sinalização dos erros e das dificuldades sentidas pelas crianças, mas também a valorização dos seus sucessos. Estas características revelaram-se elementos essenciais que facilitaram o acompanhamento individualizado realizado pelo professor ao longo do processo de aprendizagem de cada criança e, consequentemente fornecendo e armazenando dados e informações de apoio para a realização efectiva de uma avaliação formativa e formadora de todo o processo. A tecnologia revelou-se, deste modo, uma ferramenta útil de seguimento e controlo da actividade

individual de cada aluno no grupo, constituindo um indispensável elemento de regulação e de avaliação.

O apoio no processo de ensino e aprendizagem do vocabulário próprio da música, bem como dos seus códigos e convenções específicas, incluindo a notação musical, constituiu uma mais-valia observada na utilização do sistema tecnológico. Assim, e particularmente nos contextos de iniciação com as crianças mais pequenas, a possibilidade de utilização de estratégias diversificadas de associação visual e espacial, tendo como referente as atividades de prática musical, revelaram-se particularmente úteis e eficazes. O recurso a uma metodologia lúdica e visualmente atraente, bem como a possibilidade de opção pela realização de atividades e exercícios sob a forma de jogos, revelou-se, neste contexto, uma característica particularmente valorizada pelas crianças, pois permitiu motivá-las para o estudo e para o aprofundamento das suas aprendizagens musicais.

Por fim, quanto nos referimos à utilização das tecnologias no processo de ensino, não é possível ignorar que a utilização da tecnologia *per si* pode constituir um importante factor de motivação. Neste contexto, os aspectos referentes à identificação, aprendizagem e transferência de saberes tecnológicos demonstraram contribuir, em parte, para o desenvolvimento de um maior grau de identificação com a aprendizagem da música. Foi assim possível observar que experiências musicais do dia-a-dia, vividas em ambientes domésticos, eram naturalmente introduzidas, mobilizadas e aplicadas durante as aulas, potenciando a existência de pontos de ligação e de conexão entre a esfera privada e pública, entre o lar e a escola (Milhano, 2010). Estas relações entre contextos informais e formais de aprendizagem musical são consideradas hoje, uma das questões mais actuais e pertinentes no ensino da música, na medida em que podem contribuir para uma maior ‘consonância cultural’ entre as formas de participação musical dentro e fora da escola (Boal Palheiros, 2003). Ainda,

como refere Ferreira (2007), através da tecnologia é possível criar oportunidades de aprendizagem relevantes para alunos de diferentes backgrounds.

Considerações finais

Ao longo deste texto, procurámos caracterizar e reflectir sobre a utilização da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem da música enquanto fator externo de motivação em contextos de educação pré-escolar e escolar. Conferimos particular destaque às especificidades de uma prática pedagógica cujos elementos pedagógicos se apoiam na utilização de um sistema tecnológico e cujo processo de ensino é apelidado de orientação ou *tuition* electrónica.

Julgamos que a utilização estruturada e organizada das tecnologias, pode constituir um poderoso auxiliar no desenvolvimento das capacidades musicais dos alunos, proporcionando-lhes experiências de aprendizagem assentes nos cânones e nos requisitos qualitativos próprios da produção e da interpretação musicais (Milhano, 2010). Por outro lado, consideramos que o observado envolvimento das crianças nas atividades e o consequente desenvolvimento dos seus desempenhos musicais, foi em grande parte, fruto de um contexto musical que se revelou capaz de harmonizar o indispensável apoio e orientação individualizados, inclusive em contextos de grupos multi-nível; com estímulos adequados de motivação externa, contextual e social, essenciais para o desenvolvimento das suas capacidades musicais. A aplicação deste paradigma educativo revelou ainda constituir-se um apoio para o professor no desenvolvimento das actividades de ensino e aprendizagem da prática musical e na mais fácil implementação de estratégias de diferenciação pedagógica que julgamos serem importantes na criação e manutenção de elevados níveis de motivação dos alunos (Milhano, 2012).

Concluímos que a inserção deste novo elemento tecnológico com capacidade de mediação da acção pedagógica dos professores resultou, cremos, na constituição de um

triângulo interactivo que claramente alterou e afectou as tradicionais conexões entre professor, aluno e conteúdo. Dadas as características imersivas, integradoras e interactivas proporcionados pelas especificidades destas experiências de aprendizagem, emergem do estudo as capacidades destas tecnologias em se constituírem não apenas como um recurso e um instrumento de representação e comunicação sobre os conteúdos ou tarefas de ensino e aprendizagem, mas também como um importante atributo mediador e motivador entre os alunos e os conteúdos.

Referências

Boal Palheiros, G. (2003). Educação Musical em diferentes contextos. *Revista de Educação Musical*, 117, 5-18.

Burns, A. M. (2005). Could the children in the younger grades benefit from technology in the music classroom?. *Technology Institute for Music Educators.* Em: *http://www.time.org/imho/burns2005-04.html*

Coll, C., Mauri, T., Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las tic en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1, 1-18. Em: http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html

Davidson, J. W., Sloboda, J. A., Howe, M. J. A. (1996). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 127*, 40-44.

Ferreira, G. M. d. S. (2007). Crossing Borders: issues in music technology education. *Journal of Music, Technology and Education*, 1, 23-36.

MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. J., Miell, D. E. (eds.) (2002). *Musical identities.* Oxford: Oxford University Press.

MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D.J., Miell, D.E. (2009). Musical identities. In S. Hallam, I. C., Thaut, M. (eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: OUP, pp. 462-470.

Milhano, S (2008). Electronic tuition – a strong pedagogical tool for music learning and teaching improvement. *Abstract CD Proceedings ICERI 2008.*

Milhano, S. (2009). A Inovação Tecnológica no Ensino da Música – Novos Sentidos e Modos de Integração da Interacção Pedagógica. *4º Encontro Internacional Artibytes – Criatividade e Inovação*. ESE. Santarém.

Milhano, S. (2010). Aprendizagem assistida – da inovação tecnológica aos novos modos de integração da interacção pedagógica. *Revista Portuguesa de Educação Musical*. Nº134.

Milhano, S. (2011). Reshaping identities musically: a cross-sequential research with children. In Ascott, R. & Girão, L. M. (eds.), *CR12 Presence in the Mindfield: Art, Identity and the Technology of Transformation.* Universidade de Aveiro, p181-186.

Milhano, S. (2012). Novos contextos e práticas de educação musical: um estudo com crianças do 1 CEB. *Atas da Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. ESECS / IPLeiria. Leiria.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2007). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK): confronting the wicked problems of teaching with technology. In R. Carlsen et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2007*, Chesapeake, VA: AACE, 2214-2226.

Swanwick, K. (2001), Musical technology and the interpretation of heritage. *International Journal of Music Education, Original Series, 37*, 32-43.

ESCALAS DE DESENVOLVIMENTO MENTAL DE RUTH GRIFFITHS – ADAPTAÇÃO PARA A POPULAÇÃO PORTUGUESA

Patrícia Borges, ISPA-Instituto Universitário / UIPCDE e CECF, (pborges@ispa.pt);
Inês Pessoa e Costa, ISPA-Instituto Universitário / UIPCDE e CECF, (icosta@ispa.pt);
Carlota Themudo Ferreira, Membro do Executive Commitee da ARICD, Instituto Científico de Formação e Investigação, FAPPC, Portugal (carlotatf@gmail.com);
Iolanda Gil, Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal (iolanda.cgil@gmail.com);
Inês Carvalhão, Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal (mi.carvalhao@netcabo.pt);
Solange Fernandes, Centro Hospitalar Oeste Norte, Caldas da Rainha, Portugal (solange.fernandes@sapo.pt);
Manuela Veríssimo, ISPA-Instituto Universitário / UIPCDE (mveriss@ispa.pt).

RESUMO: As Escalas de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths são um instrumento de avaliação que permite diagnosticar perturbações do desenvolvimento ao longo do primeiro período da vida. Ruth Griffiths teve como intenção inicial criar uma escala que avaliasse as sequências do desenvolvimento significativas da evolução cognitiva, ou seja, indicativas do crescimento mental. Griffiths defendia que em situações de risco de alterações do desenvolvimento, era fundamental fazer um diagnóstico da condição mental da criança o mais cedo possível para que se pudesse intervir e compensar os déficites precocemente, evitando assim, o agravamento dos riscos. Desenvolvidas primeiramente em Inglaterra para a população inglesa, as Escalas de Ruth Griffiths foram posteriormente estudadas e adaptadas em diversos países onde se têm revelado de grande interesse clínico na avaliação, no diagnóstico e no aconselhamento educacional. A avaliação do desenvolvimento mental da criança através das diversas áreas do desenvolvimento permite cotar os resultados de forma a obter um perfil que expressa as áreas de desenvolvimento mais favorecidas e as mais desvalorizadas. O presente estudo apresenta os primeiros resultados de uma amostra da população portuguesa o que permitirá, comparando com os resultados da estandardização britânica, aferir a adequação das tabelas originais na avaliação clínica de crianças portuguesas.

As autoras gostariam de agradecer a todas as crianças e às escolas que aceitaram participar neste estudo e à CEGOC-TEA pela cedência do material. Este estudo foi financiado pelo Centro de Estudos da Criança e da Família (CECF) – ISPA-Instituto Universitário.

Introdução

Ruth Griffiths foi pioneira no que se refere à intervenção precoce e defendia um modelo holístico do desenvolvimento mental, atribuindo grande relevância tanto às diferenças sociais e culturais como ao papel activo da criança na construção do seu desenvolvimento. No seu trabalho como investigadora e como psicóloga clínica e educacional sentiu a necessidade de criar um instrumento de avaliação que permitisse avaliar o desenvolvimento centrado nas mais variadas competências das crianças ao longo do primeiro período da vida da criança, nomeadamente, as sociais, motoras e cognitivas. Já naquela época, defendia a necessidade de, em situações de risco de alterações do desenvolvimento, fazer um diagnóstico da condição mental da criança o mais cedo possível para que se pudesse intervir e compensar os déficites precocemente, evitando assim, o agravamento da situação. Uma avaliação compreensiva e precoce da condição mental da criança permitiria uma intervenção educativa e terapêutica, orientada para as necessidades específicas detectadas, tirando partido das competências reveladas. (Griffiths, 1954)

No período a seguir à 2ª Guerra, Griffiths examinou de forma sistemática, centenas de crianças normais com a intenção de construir uma escala que avaliasse as sequências do desenvolvimento significativas da evolução cognitiva, ou seja, indicativas do crescimento mental. A primeira publicação das Escalas de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths (EDMG) surge em 1954, no livro "The Abilities of Babies, 0-2 years" e destinava-se à avaliação de crianças dos 0-2 anos. As escalas foram desenvolvidas primeiramente em Inglaterra para a população inglesa, foram posteriormente estudadas e adaptadas em diversos países. Estas têm-se revelado de grande interesse clínico na avaliação do desenvolvimento — no diagnóstico e no aconselhamento educacional e terapêutico de crianças em situação de risco de desvios do desenvolvimento —, sendo também utilizadas em diversos trabalhos de investigação.

O material para administração das EDMG é constituído por um conjunto de peças atractivas para crianças pequenas que foram cuidadosamente selecionadas, experimentadas e estandardizadas. Ruth Griffiths desenvolveu as EDMG (0-2) baseando a avaliação global das capacidades da criança no agrupamento em subescalas ou áreas específicas do desenvolvimento, nomeadamente, **A -** Locomoção, **B -** Pessoal / Social, **C -** Audição / Linguagem, **D -** Coordenação Olho / Mão**, E -** Realização. Em cada área ou subescala os itens estão organizados por sequências de comportamentos. A avaliação do desenvolvimento mental da criança através das diversas áreas do desenvolvimento permite cotar os resultados de forma a obter um perfil que expressa as áreas de desenvolvimento mais favorecidas e as mais desvalorizadas e o modo como a criança se situa em relação à média da faixa etária correspondente. A interpretação do perfil e a análise do constructo das subescalas conduzem ao diagnóstico e permitem fazer uma análise qualitativa do comportamento da criança em termos de manutenção da atenção, empenho na tarefa, adesão ao outro, tipo de abordagem e estratégias utilizadas. Certas perturbações do desenvolvimento são frequentemente detectadas no decorrer de uma aplicação da EDMG, tais como, déficites de atenção, disfasias, dispraxias, déficites fonológicos, etc..

A fim de manter uma continuidade na avaliação das crianças após os 2 anos, foi sentida a necessidade de estudar um prolongamento das escalas e, em 1970, é publicada no livro "The Abilities of Young Children" a 2ª versão das Escalas de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths, com uma revisão da escala dos 0-2 Anos e uma extensão para a faixa etária dos 2-8 Anos. Preservou-se a estrutura original acrescentando-se uma 6ª subescala: **F -** Raciocínio Prático na escala para os 2-8 anos.

Com a extensão das escalas para a faixa etária dos 2-8 Anos, passou a ser possível fazer o seguimento da criança desde a 1ª infância até aos primeiros anos escolares, fazendo uso do mesmo instrumento, tornando o "follow up" mais fiável. Esta avaliação continuada, numa

fase crucial do crescimento mental, vai permitir observar o ritmo de desenvolvimento e determinar os momentos em que emergem novos processos cognitivos e a criança começa a dominar as estratégias essenciais para a aprendizagem escolar.

Na sequência de estudos desenvolvidos na década de 80 sobre a fidelidade e a sensibilidade das escalas (Hanson, 1982) e sobre a comparação dos resultados obtidos pelas crianças em 1950 e em 1980 na escala 0-2 anos, fez-se uma revisão e estandardização, tendo sido publicada, em 1996, a nova versão da EDMG (0-2 anos) (Huntley, 1996). Seguidamente, foi proposta a revisão da EDMG (2-8 anos) tendo a aferição sido realizada com populações do Reino Unido e Irlanda, saindo a publicação em língua inglesa em 2006 (Luiz, Barnard, Knoesen, Kotras, Burns, Faragher & Challis, 2006). A primeira edição em língua portuguesa da EDMG (0-2 anos) e da EDMG (2-8 anos) foi publicada, respectivamente, em 2007 e em 2008.

A procura de uma melhor compreensão do significado dos resultados obtidos com as EDMG tem dado origem a vários estudos, alguns comparando os resultados da amostra de uma população estrangeira com a amostra britânica, outros testando a validade do constructo das escalas através de análise factorial.

Dos estudos desenvolvidos em Portugal (e.g. Diniz, Ferreira, Corrais, Boavida, Ulrich, Taborda & Nunes, 2001) e noutros países (e.g. Luiz, Foxcroft, & Stewart, 2001) surgem algumas inferências que poderão vir a constituir questões de investigação. De facto, as escalas Griffiths medem um constructo que se revelou consistente para diferentes culturas e épocas e que traduz uma capacidade geral para o desenvolvimento. Também se verificou que não existem diferenças significativas de desempenho entre diferentes grupos étnicos quando os ambientes sócio-económicos são equiparáveis.

Num estudo realizado em Portugal (Carneiro, Ferreira, Ulrich, Boavida, Carvalhão, Taborda & Nunes, 2003) com 5 grupos etários (3-4-5-6-7 anos) concluiu-se que a EDMG (2-

8 anos) apresenta uma boa consistência interna em todos os grupos e que a estrutura da escala oferece uma solução unidimensional para todos os grupos etários, o que vai ao encontro do racional que presidiu à sua construção. De facto, a escala parece medir um único constructo que se poderá designar por *capacidade geral de desenvolvimento*.

Assim, o presente estudo apresenta os primeiros resultados de uma amostra da população portuguesa o que permitirá, comparando com os resultados da estandardização britânica, aferir a adequação das tabelas originais na avaliação clínica de crianças portuguesas.

Metodologia

Amostra

A amostra é constituída por 110 crianças, 55 rapazes e 55 raparigas, e foi dividida em 5 grupos de acordo com a faixa etária. Assim, o grupo 1 tem 37 crianças entre os 36-47.9 meses, o grupo 2, 21 crianças entre os 48-59.9 meses, o grupo 3, 29 crianças entre os 60-71.9 meses, o grupo 4, 13 crianças entre os 72-83.9 meses e o grupo 5, 10 crianças entre os 84-96 meses. As crianças têm idades que variam entre os 36 e 96 meses (*M*=59.34, *DP*= 16.46), o seu peso à nascença oscila entre os 2500 e os 4173 gramas (*M*=3203.81, *DP*= 386.50), 69 têm irmãos e 24 são filhos primogénitos. Quanto aos progenitores, as mães têm idades compreendidas entre 16 e 47 anos (*M*=34.45, *DP*=6.61) e os pais entre os 24 e os 59 (*M*=38.30, *DP*=6.46). As habilitações literárias das mães variam entre os 2 e os 21 anos de escolaridade (*M*=14.27, *DP*=4.55) e as dos pais entre os 3 e os 21 (*M*=15.04, *DP*=4.13). As crianças frequentam Jardins-de-Infância e Escolas do 1º ciclo do distrito de Lisboa.

Instrumento/Procedimento

Para esta investigação foram utilizados dois instrumentos: uma ficha de identificação e a "Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (2-8 anos) – Extensão Revista (Revisão de 2006)" (Luiz et al., 2006). A edição portuguesa é da responsabilidade da CEGOC, tendo estado a tradução e adaptação das normas de aplicação a cargo do Grupo de Tutores Griffiths Portugueses.

A ficha de identificação visa recolher os dados sociodemográficos das crianças e dos pais. Nesta pediam-se informações que caracterizassem quer os pais — quanto à idade, nacionalidade, língua materna, habilitações literárias e profissão — quer os filhos — género, data de nascimento, idade, semanas de gestação, tipo de parto, peso à nascença, posição na fratria, idade dos irmãos.

A "Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (2-8 anos)" avalia as sequências do desenvolvimento indicativas do crescimento mental. É composta por seis subescalas: Subescala A, Locomoção, avalia a motricidade global incluindo o equilíbrio, a coordenação motora e controlo dos movimentos (ex: subir e descer escadas, chutar uma bola andar de bicicleta, etc.). A Subescala B, Pessoal-Social, avalia as competências ao nível da autonomia da criança em actividades quotidianas, o seu nível de independência e a capacidade de interacção com os pares (ex: vestir e despir, brinca com outras crianças, data de aniversário, etc.). A Subescala C, Audição e Linguagem, avalia a linguagem receptiva e expressiva (ex: nomear objectos e cores, descrever uma imagem, etc.). A Subescala D, Coordenação Olho-Mão, avalia a motricidade fina, a destreza manual e as competências visuo-motoras (ex: cortar com tesoura, copiar figuras geométricas). A Subescala E, Realização, avalia as capacidades visuo-espaciais, incluindo a rapidez de execução e precisão (ex: encaixes de figuras geométricas, construção de padrões com cubos, etc.). Por fim, a Subescala F, Raciocínio

Prático, avalia a capacidade da criança resolver problemas práticos, ordenar sequências e questões morais (ex: dias da semana, compreensão do que é certo ou errado, etc.).

Permite calcular um *score* global, através da média dos resultados de cada subescala, designado por Escala Geral e um *score* por subescala, através dos resultados brutos de cada subescala. Os valores obtidos podem ser convertidos em resultados padronizados (percentis e notas-z) e na Idade de Desenvolvimento. Neste estudo, a Escala Geral revelou um excelente nível de fiabilidade, com um valor de Alfa de Cronbach de .97.

Os resultados foram analisados tendo em conta as médias e os desvios-padrão descritos no Manual Técnico da "Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (2-8 anos)" (Luiz, Barnard, Knoesen, Kotras, Horrocks, McAlinden, Challis & O'Connell, 2006) que se referem à aferição das escalas para a população britânica.

Resultados

De modo a verificar se existem diferenças significativas entre as amostras britânica e portuguesa realizou-se uma comparação das médias obtidas nas diferentes subescalas através do teste estatístico *t-student*.

As médias, desvios-padrão e valores *t* de cada subescala são apresentados nas tabelas 1 (amostra total) e 2, 3, 4, 5 e 6 (amostra dividida nos cinco grupos etários).

Tabela 1: Médias e desvios-padrão das amostras totais britânica e portuguesa

	Amostra Britânica			**Amostra Portuguesa**			***t***
Subescalas	**N**	***M***	***DP***	**N**	***M***	***DP***	
A	1026	69.8	21.80	110	71.2	17.79	0.477
B		70.2	20.60		72.5	15.03	0.143
C		73.1	22.40		76.5	19.80	0.101
D		68.2	23.90		64.1	20.59	0.051
E		63.7	16.00		69.2	20.82	**0.007***
F		72.0	23.80		69.1	21.36	0.181
Escala Geral		69.5	20.60		70.4	18.23	0.627

**p<.05*

Tabela 2: Médias e desvios-padrão para o 1º grupo (36-47.9 meses) na amostra britânica e portuguesa

	Amostra Britânica			Amostra Portuguesa			*t*
Subescalas	**N**	***M***	***DP***	**N**	***M***	***DP***	
A		50.3	7.91		51.3	8.36	0.505
B		52.0	7.90		58.6	7.56	**0.000***
C		52.8	9.48		54.8	13.04	0.377
D	176	46.3	5.93	37	42.7	6.79	**0.003***
E		50.0	5.33		48.4	8.92	0.294
F		49.4	7.87		47.1	9.21	0.159
Escala Geral		49.7	5.34		50.5	7.22	0.524

**p<.05*

Tabela 3: Médias e desvios-padrão para o 2º grupo (48-59.9 meses) na amostra britânica e portuguesa

	Amostra Britânica			Amostra Portuguesa			*t*
Subescalas	**N**	***M***	***DP***	**N**	***M***	***DP***	
A		61.2	9.83		71.3	13.77	**0.001***
B		64.7	8.87		67.2	11.32	0.330
C		67.4	10.25		77.1	14.50	**0.003***
D	178	60.1	10.63	21	58.3	13.26	0.549
E		60.1	8.87		64.3	14.96	0.209
F		63.9	9.41		64.9	15.72	0.776
Escala Geral		63.4	6.76		67.2	11.77	0.148

**p<.05*

Tabela 4: Médias e desvios-padrão para o 3º grupo (60-71.9 meses) na amostra britânica e portuguesa

	Amostra Britânica			Amostra Portuguesa			*t*
Subescalas	**N**	***M***	***DP***	**N**	***M***	***DP***	
A		79.6	9.41		81.7	7.55	0.182
B		77.7	8.95		79.7	8.24	0.232
C		84.0	10.12		87.7	8.12	**0.029***
D	179	80.7	9.51	29	74.7	11.06	**0.006***
E		71.1	8.37		79.6	13.02	**0.001***
F		83.7	10.39		80.0	12.52	0.133
Escala Geral		79.5	6.68		80.6	8.18	0.492

**p<.05*

Tabela 5: Médias e desvios-padrão para o 4º grupo (72-83.9 meses) na amostra britânica e portuguesa

		Amostra Britânica			**Amostra Portuguesa**		***t***
Subescalas	**N**	***M***	***DP***	**N**	***M***	***DP***	
A	196	88.5	6.81	13	86.4	5.82	0.214
B		87.6	7.56		86.6	6.55	0.598
C		92.1	5.67		94.8	3.70	**0.015***
D		90.2	6.34		88.5	4.40	0.193
E		90.2	8.32		92.2	7.64	0.388
F		93.7	5.65		92.3	6.82	0.470
Escala Geral		88.0	4.12		90.1	3.59	**0.044***

**p<.05*

Tabela 6: Médias e desvios-padrão para o 5º grupo (84-95.9 meses) na amostra britânica e portuguesa

		Amostra Britânica			**Amostra Portuguesa**		***t***
Subescalas	**N**	***M***	***DP***	**N**	***M***	***DP***	
A	166	93.2	6.14	10	93.8	5.45	0.738
B		93.4	4.87		95.6	7.04	0.331
C		95.9	4.18		98.8	1.40	**0.000***
D		93.3	5.30		93.6	3.98	0.821
E		79.4	8.97		97.2	4.02	**0.000***
F		97.2	3.75		97.6	2.80	0.667
Escala Geral		92.0	3.52		96.1	2.25	**0.000***

**p<.05*

Discussão

As Escalas de Desenvolvimento Mental Griffiths, pelo seu rigor científico e qualidades métricas, são consideradas um instrumento fundamental para a avaliação das competências do desenvolvimento de uma criança ao longo de toda a infância até aos 8 anos (Carter et al., 2004). Em Portugal, este instrumento ainda é interpretado com recurso a tabelas de normas britânicas.

Assim, este estudo procurou averiguar se existem diferenças significativas entre as populações Britânica e Portuguesa dos 2 aos 8 anos, analisando se as normas britânicas são

totalmente adequadas à avaliação das crianças portuguesas, permitindo aferir com maior precisão o desenvolvimento das mesmas.

A partir dos resultados apresentados, podemos concluir que as crianças portuguesas, nos vários grupos etários avaliados, parecem diferir significativamente das suas congéneres britânicas em algumas subescalas da prova e na escala geral.

Esta conclusão reforça a necessidade de se continuar a trabalhar na validação das escalas para confirmar a necessidade de construir normas portuguesas que possibilitem uma avaliação mais precisa e rigorosa das crianças entre os 2 e os 8 anos de idade.

No entanto, é necessário ter em mente que estes são os resultados preliminares de um estudo que ainda está a decorrer. Como tal, os dados devem ser interpretados com moderação, nomeadamente, porque a amostra ainda tem uma dimensão reduzida e não foram recolhidos dados de todas as faixas etárias.

Referências

Carneiro, J., Ferreira, C., Ulrich, M., Boavida, M., Carvalhao, I., Taborda, J., & Nunes, M. (2003). Validade de Constructo da Escala de Desenvolvimento Mental Griffiths: Estudo com Crianças Portuguesas dos 3 aos 7 anos de idade. *Gymnasium: Revista de Educação Física, Desporto e Saúde, 3*, 51-56.

Carter, A.S., Briggs-Gowan, M.J., & Davis, N.O. (2004). Assessment of Young Children's Social-Emotional Developmental and Psychopatology: Recent Advances and Recommendations for Practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45(1)*, 109-134.

Diniz, A.M, Ferreira, C., Corrais, C., Boavida, M., Ulrich, M., Taborda, J., & Nunes, M. (2001). *Some Data from an Ongoing Study about Construct Validity of GDMS/1970*. Paper apresentado no International Scientific Meeting, ARICD, Londres,

Griffiths, R. (1954). *The Abilities of Babies*. London: University of London Press.

Hanson, R. (1982). Item Reliability for the Griffiths Scales of Mental Developmental. *Child: Care, Health and Development, 8*, 151-161.

Huntley, M. (1996). *The Griffiths Mental Developmental Scales from Birth to Two Years. Manual (Revision).* Association for Research in Infant and Child Developlement (ARICD). Amersham, UK: Hogrefe.

Luiz, D.M, Barnard, A., Knoesen, M.P., Kotras, N., Burns, L.E., Faragher, B., & Challis, D. (2006). *Analysis Manual of the GMDS-ER*. Association for Research in Infant and Child Developlement (ARICD). Amersham, UK: Hogrefe.

Luiz, D.M, Barnard, A., Knoesen, M.P., Kotras, N., Horrocks, S., McAlinden, P., Challis, D., & D.O'Conneel, R. (2007). *Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths —*

Extensão Revista (Revisão de 2006) dos 2 aos 8 anos. *Manual de Administração*. Lisboa: Cegoc-Tea.

Luiz, D., Foxcroft, C., & Stewart, R. (2001). The Construct Validity of the GMDS. *Child: Care, Health and Development, 1*, 73-83

ESCOLA, AUTARQUIA E COMUNIDADE QUE RELAÇÃO E QUAIS AS REPRESENTAÇÕES DOS ATORES RELATIVAMENTE À REDE ESCOLAR

Jorge Ferreira, Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), mail@jorgeferreira.info

Resumo: Há mais de duas décadas que a nível europeu têm ocorrido importantes reformas territoriais de educação como resposta a problemas demográficos, de conjuntura económica, fatores pedagógicos... Motivada por esses motivos, a reforma portuguesa da rede escolar tem-se materializado pela concentração da população escolar em edifícios novos e requalificados e pela aposta num modelo de administração centrado na autarquia e no agrupamento escolar. Este artigo pretende apresentar as principais conclusões da investigação realizada no âmbito do projeto de doutoramento do autor do presente documento, centrado na problemática da rede escolar, assim como expor as considerações mais relevantes de um colóquio organizado em co-autoria com a Escola Superior de Educação de Viseu sobre esta temática. O encontro e o estudo salientaram a importância do trabalho cooperativo que deve existir entre: a autarquia, o agrupamento escolar e a associação de pais, em matérias como a definição e gestão da rede escolar a nível local. A maior parte dos depoimentos dos protagonistas inquiridos reafirmaram o pleno acordo no que respeita à melhoria das condições de ensino e de aprendizagem resultantes da reforma estrutural. Parceria, responsabilidade e melhor definição de papéis dos agentes educativos foram os desafios e os caminhos apontados pelos oradores do colóquio para a escola pública. O trabalho cooperativo entre a escola, a autarquia e a associação de pais surge como uma aliança necessária e eficaz na prossecução dos objetivos e finalidades da educação.

Introdução

A estrutura do artigo principiará com a descrição da investigação realizada, intitulada de «Reorganização da rede escolar do primeiro ciclo do ensino básico: As representações dos atores sociais envolvido», tendo sido concluída em janeiro de 2011. Esta debruçou-se na reforma de redefinição da rede escolar em Portugal entre 2005 e 2010, a qual teve maior incidência nas regiões rurais, tendo sido co-financiada pela Comissão Europeia. O estudo pretendeu conhecer as representações sociais de autarcas, diretores escolares, alunos, professores e de encarregados de educação relativamente à problemática do encerramento e subsequente mobilização dos alunos para edifícios requalificados e/ou centros escolares.

Num segundo momento serão apresentadas as conclusões mais relevantes do colóquio «Escola, Autarquia e Comunidade», realizado na cidade de Viseu em outubro de 2009. O

encontro teve como principais finalidades o maior conhecimento do trabalho cooperativo existente entre a autarquia, o agrupamento escolar, a associação de pais e outras organizações da comunidade, conhecer as razões que estiveram na origem desta reforma estrutural ao nível do 1.º ciclo do ensino básico e aprofundar o processo de mediação e o papel dos atores educativos no quadro destas mudanças.

Reforma da Reorganização da Rede Escolar do 1.º ciclo do ensino básico

Em Portugal, a partir da década de 60, condicionalismos sociais, políticos e económicos foram decisivos na intensificação de desigualdades, sobretudo demográficas, entre as regiões do interior e do litoral. Com efeito, fenómenos como os fluxos populacionais, a mecanização da agricultura e o desemprego verificado nas regiões do interior foram algumas das causas que contribuíram para a desvalorização destes espaços (Barreto, 2005). A educação em meio rural sentiu essa retração que, ao longo de aproximadamente 40 anos, se traduziu num parque escolar degradado e desatualizado face aos avanços e exigências pedagógicas.

Perante esta situação, na década de 90 verificaram-se algumas tentativas em se reorganizar a rede escolar do primeiro ciclo do ensino básico (1.º CEB). No entanto, segundo Azevedo (2001), essa matéria seria sucessivamente adiada devido fundamentalmente ao elevado custo que uma tal reforma acarretaria e a algum desinteresse da parte do poder político, uma vez que tal medida seria contraditória com os interesses das autarquias e das famílias, em princípio a favor da manutenção do parque escolar.

A transferência de poderes de decisão para os municípios aumentou as responsabilidades destes organismos com a educação e favoreceu maior colaboração inter-institucional entre o poder local e os estabelecimentos de ensino. Apesar dessas mudanças, Fernandes (1999) e Lima (2004) vêm referir que o sistema educativo continua fortemente centralizado.

Na sequência desses acontecimentos, os temas de administração e de reordenamento da rede escolar pública mereceu grande destaque durante a vigência dos XVII e XVIII Governos Constitucionais. Com efeito, durante esse período de governação foi implementada uma profunda reforma territorial da educação, com vista à modernização do parque escolar do 1.º CEB. Na verdade, a Reorganização da Rede Escolar (RRE), mediada pelos municípios, processou-se em duas fases: a primeira caraterizada pelo encerramento de estabelecimentos do 1.º CEB e a segunda de requalificação e construção de novos edifícios. É nesse quadro político que são publicados instrumentos legais, entre 2005 e 2010, os quais determinaram a extinção de um elevado número de escolas daquele nível de ensino. Razões como: aumento do sucesso escolar, melhoria das condições de aprendizagem e quebra do isolamento cultural e geográfico foram as mais referidas pelo governo na justificação da reforma estrutural (Centro Escolar, 2007). Desta feita, tomando como critérios: terem menos de 10 alunos, ou menos de vinte alunos e uma taxa de aproveitamento escolar inferior à da média nacional, a escola estaria suspensa das suas funções.

Segundo dados oficiais do site do Ministério da Educação (ME), em 2005/2006 foram encerrados cerca de 1500 estabelecimentos do 1.º ciclo e em 2010/2011 desativaram-se mais 701 edifícios, na sua maioria no interior norte do país.

Algumas representações sociais dos actores face à reorganização da rede escolar do 1.º ciclo do ensino básico

Segundo Moscovici o conceito de representação social pode ser definido como «um corpus organizado de conhecimentos e uma das actividades psíquicas humanas capaz de tornar inteligível a realidade física e social, motivando à inserção do Homem num grupo ou numa relação quotidiana de reciprocidade" (Moscovici, 1961, pp. 27-28).

Vala (1986) refere-se frequentemente à relação existente entre as produções mentais coletivas e a construção da sociedade. Nesta óptica, o modelo de representação social está

dependente da situação ou fenómeno social e do processo mental individual, estreitamente dependente dos códigos de valores e de condutas dos indivíduos. Por sua vez, as interacções colectivas também são determinantes nas mudanças das representações.

De acordo com Santiago (1997) o conhecimento que os indivíduos têm acerca da escola representa um factor importante para a criação deste conceito. Por conseguinte, a representação social de escola é fortemente influenciada pela quantidade e qualidade das informações recolhidas a partir do meio envolvente.

Alunos, professores, pais e parceiros educativos apresentam representações distintas face ao encerramento de escolas do ensino primário.

Num trabalho realizado por Sarmento, Sousa e Ferreira (1998), realizado no interior norte do país com características rurais, os autarcas referiram que o encerramento de escolas é sobretudo um processo natural que acontece devido ao decréscimo da população em determinados meios pouco populosos. De fato, esse fenómeno reduz o desenvolvimento e a animação de uma localidade, além de acentuar o êxodo rural. Na opinião destes eleitos, para contradizer esse fenómeno seria desejável manter uma escola primária em cada localidade. Para os professores o fecho da escola é algo que poderá empobrecer a comunidade. Na verdade, referiram que a escola do 1.º ciclo é um recurso cultural e social importante ao serviço das populações. Quanto às representações dos pais, regra geral estes não concordavam com o encerramento escolar, mostrando dúvidas relativamente às condições físicas e humanas dos edifícios que irão receber os seus filhos, podendo ser iguais ou até piores às encerradas. Nas conclusões deste trabalho são referidos problemas e dificuldades na reestruturação da rede escolar. Regra geral os depoimentos são favoráveis à mudança da rede escolar caso ofereça mais conforto e ensino de qualidade.

O estudo desenvolvido por Ferreira (2005), também ele realizado num município do interior norte de Portugal, revelou representações dos atores semelhantes às do estudo

anterior. De modo geral os docentes revelaram argumentos quer favoráveis quer desfavoráveis a respeito da RRE. A favor surgiram opiniões centradas nas mudanças pedagógicas proporcionadas pela concentração de alunos como, por exemplo, a homogeneidade das turmas. A argumentação contra o fecho de escolas focou-se em preocupações profissionais, como por exemplo a redução do número de lugares vagos disponíveis a concurso de colocação de professores. Os pais mostraram-se relutantes no que se refere a estas questões. Assim, maioritariamente apresentaram razões contra o encerramento escolar, assentes no menor acompanhamento escolar que passarão a dar, bem como da diminuição dos contatos familiares com a criança. Os representantes autárquicos, de modo geral, acolheram bem as medidas conducentes à RRE. De fato, justificam-nas na redução dos custos financeiros e na rentabilização dos recursos físicos e humanos dispendidos no ensino. A construção de novos edifícios escolares é encarada como modernizadora, em que se fará o aproveitamento dos antigos edifícios para animação e divulgação cultural da comunidade. As representações do órgão de gestão escolar do agrupamento foram no sentido dos benefícios pedagógicos, manifestando, porém, dúvidas de que a concentração do serviço educativo deteriore as relações entre os professores.

São conhecidos outros estudos, como o de Joaquim Marques (2005) e o de Silva (2007), reveladores das dificuldades que as crianças desses meios sentem devido à escassez de recursos, experiências sociais e culturais, comprometendo dessa forma o seu sucesso escolar e o processo de socialização. Na realidade, muitos desses alunos passam por uma dualidade de conflitos: por um lado, a influência dos professores na continuidade dos estudos, por outro, a pressão dos pais para abandonarem a escola e ajudarem nos trabalhos agrícolas (Marques, 2005). Na investigação levada a cabo por Silva (2007), as famílias das localidades rurais referem frequentemente as dificuldades que sentem no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos, por trabalharem fora do seu local de residência. O modelo familiar, o

isolamento e a desertificação apresentam-se como factores para a baixa auto-estima e baixa desvalorização da escola por parte destes alunos.

Método

O campo de estudo é o meio rural, por ser o mais visado pela reforma de RRE.

A opção metodológica incidiu na metodologia qualitativa de estudo de caso, aplicado a quatro agrupamentos escolares, designados de: Agrupamento A, Agrupamento B, Agrupamento C e Agrupamento D. A seleção destas organizações assentou em dois critérios: a localização ser o meio definido como rural e na particularidade da percentagem de encerramento escolar estar acima dos 64% (entre 2006 e 2009).

No que diz respeito ao âmbito educativo a pesquisa circunscreveu-se ao 1.º CEB, justificado pelo desafio contraditório em que é colocado no momento atual, de busca de um regresso às origens, por um lado, e de reordenamento imprescindível, por outro.

O processo de recolha de dados previu a utilização de várias técnicas dirigidas a vários atores educativos. Em 2009 foram aplicados inquéritos por questionário a 73 professores do 1.º CEB e a 276 encarregados de educação, com o intuito de se conhecerem as representações destes atores relativamente à problemática. No mesmo período realizaram-se entrevistas coletivas a 60 alunos e entrevistas semi-estruturadas aos 4 dirigentes autárquicos e aos 4 membros da gestão dos agrupamentos escolares estudados sobre o mesmo tema.

Análise dos dados

No tratamento das entrevistas foi adotada uma análise de conteúdo do tipo temático. Esta modalidade é especialmente vocacionada para análises de representações sociais mediante a interpretação dos elementos constituintes das suas respostas ou do seu discurso (Quivy e Campenhoudt, 1998). Segundo Yin (2005) esta análise "consiste em examinar,

categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombinar as evidências (…) para tratar as proposições iniciais de um estudo" (Yin, 2005, p.137).

No tratamento dos questionários recorreu-se a métodos de estatística descritiva. Esta limita-se ao estudo da amostra e assume o objetivo principal de organizar a informação recolhida extraindo-se e sistematizando-se as caraterísticas mais significativas. Os procedimentos estatísticos consistiram basicamente na elaboração de tabelas de frequências e de gráficos.

Resultados

Resultados das entrevistas aos eleitos locais responsáveis pelo setor da educação

Estes entrevistados (n=4) mencionaram o aspeto comum da iniciativa em reorganizar o parque escolar ter partido do ME, pelo que os municípios que tutelam aceitaram e procederam de imediato à elaboração dos respetivos projetos. Todos os depoimentos (n=4) foram favoráveis à implementação da RRE. O cenário de modernização e de melhoria da qualidade de ensino está bem patente nestes discursos.

São referidos alguns aspetos menos positivos como alguma falta de apoio técnico da parte do Ministério no acompanhamento de todo o processo (definição e construção dos estabelecimentos). Outro aspeto é o fato de passarem a haver cerca de 30% do total de alunos a residir entre 10 a 15 Km relativamente ao local de estudo.

No que se refere às maiores consequências da RRE para os alunos, famílias e professores foi muito referenciada a melhoria do sucesso escolar (n=4) e das condições de ensino e de aprendizagem (n=3) e a redução do isolamento social (n=4). O horário escolar alargado foi outro ponto indicado como favorável da RRE (n=3), visto aumentar a dedicação dos progenitores para a sua actividade profissional.

Resultados das entrevistas a membros responsáveis pela gestão escolar do ensino primário

Aos membros responsáveis pela gestão escolar do ensino primário foi colocada a questão se concordavam ou discordavam da RRE. A resposta a favor foi unânime (n=4). A fundamentação assentou no progresso das condições físicas dos estabelecimentos e por inerência na melhoria da qualidade e do sucesso educativo.

No decorrer da conversação perguntou-se quais as principais consequências da RRE na gestão do agrupamento. Pelos depoimentos registados pôde-se constatar que o cenário global é de melhoria, alcançada pela simplicidade que representa uma gestão com um menor número de escolas. A maior rapidez na circulação da informação entre a direção e as escolas e a maior disponibilidade para os assuntos pedagógicos é a argumentação assinalada para essa tomada de posição.

No que respeita à influência da RRE no sucesso escolar também aqui os respondentes manifestaram-se muito favoráveis (n=4). Na linha do que foi exposto para os eleitos locais, também estes atores consideram que a melhoria dos espaços físicos, a quebra do isolamento social, o trabalho de equipa facultado pela reforma estrutural, são aspetos positivos conseguidos por esta reforma.

Resultados das entrevistas aos alunos

Neste ponto apresentam-se os principais resultados das entrevistas realizadas aos alunos do 3.º e 4.º ano de escolaridade, no total de 15 em cada agrupamento, 60 no total.

Todas as crianças tiveram em comum a experiência de mobilização para escolas de acolhimento requalificadas ou para centros escolares.

No início da entrevista colocou-se a questão sobre quais as principais caraterísticas da escola ideal. Verificou-se que os depoimentos relacionados com a componente física da

escola prevalecem em relação aos da componente humana e da relacional. Esta argumentação vai de encontro com a documentada em trabalhos sobre os alunos de meios rurais (Boix, 1995, Marques, 2005).

No decurso da conversação foram apresentadas três imagens de escolas, correspondendo a três tipologias comuns do 1.º CEB, todas sem qualquer sinal de deterioração. A cada uma foi-lhes atribuída uma letra, conforme se segue: A- Escola do plano dos centenários com uma única sala de aula; B- Escola do plano dos centenários com quatro salas de aulas e C- Centro Escolar com 12 salas de aulas. Perguntou-se aos alunos qual o tipo de escola que gostariam de frequentar. A maior parte dos alunos preferiu a escola de tipo C (n=34). A razão mais indicada diz respeito aos recursos físicos, mais concretamente com a dimensão do estabelecimento e do espaço envolvente.

Sobre a questão de qual dos três tipos de escolas é mais provável alcançar-se bom aproveitamento escolar a resposta mais frequente centrou-se na escola do tipo C. A justificação voltou a centrar-se nos recursos físicos e nos materiais didáticos, que à partida se encontrarão em maior abundância numa escola nova e de grande dimensão.

No que se refere às provas finais do ensino primário, avaliando-se as competências nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática dos alunos do 4.º ano de escolaridade, constatou-se que os Agrupamentos A, B e D apresentaram classificações acima da média nacional, não se podendo porém concluir a respeito da influência da RRE nestes resultados escolares.

Resultados dos questionários aos professores do ensino primário

Da análise aos questionários dos professores concluiu-se que é unânime a sua concordância para com a reforma da RRE, confirmada por percentagens superiores a 50% do total de respondentes em cada organização escolar. As razões mais assinaladas a favor da RRE dão destaque à quebra do isolamento físico e social da comunidade escolar. No que se

refere à discordância, assumida por uma minoria de professores, o argumento mais pronunciado dizia respeito à relação de proximidade afetiva existente entre os professores e os alunos nas escolas de pequena dimensão.

Mais de metade destes profissionais discordou da eventual existência de uma diferença de aproveitamento escolar entre os alunos de meios rurais e os alunos da sede do concelho (vila ou cidade). Os argumentos mais pronunciados a justificar esta representação recaíram na generalização dos meios de informação e de comunicação, que reduzem diferenças culturais entre meios rurais e urbanos.

Relativamente a eventuais mudanças introduzidas pela RRE no trabalho dos docentes das quatro organizações, os principais argumentos vão no sentido de que essas alterações estruturais não acarretaram inovação da prática pedagógica existente neste ciclo de ensino. As organizações de maior dimensão (A e B) referiram a vantagem de se ter evoluído ao nível da igualdade das condições de trabalho entre as escolas de meios rurais e as de meios urbanos. No que se refere ao nível organizacional das turmas afirmaram que o seu trabalho ficou dificultado após a RRE, uma vez que aumentou o número de alunos e de níveis de escolaridade. Com respeito às condições administrativas e ao número de reuniões, regra geral não se detetaram alterações.

Resultados dos questionários aos pais dos alunos do ensino primário

A análise aos inquéritos dos pais a respeito da concordância ou não para com a RRE permitiu verificar que do universo escolar das quatro organizações estudadas apenas os pais do Agrupamento B não concordaram (52% de respostas) com a implementação da reforma. Além do mais, os educadores dos dois agrupamentos localizados mais no interior do país (Agrupamentos C e D) manifestaram uma opinião favorável mais consistente (acima dos 67%) que a obtida no Agrupamento A (44% de opiniões). As razões concordantes mais

referenciadas, inclusivamente no agrupamento onde se colheu opinião desfavorável dizem respeito a aspetos estruturais dos edifícios, de encontro aos desígnios da reforma. No que concerne às razões discordantes para com a referida reforma constatou-se uma situação bem diferente da anterior. Agora os argumentos pedagógicos e relacionais, como a diminuição do ensino individualizado e o decréscimo do relacionamento entre o professor e os alunos, foram muito citados. A razão mais referenciada remeteu-se para as dificuldades de acesso à escola pelos alunos e pelas suas famílias.

No que se reporta a eventuais mudanças advindas com a RRE verificou-se alguma semelhança nas representações obtidas nos Agrupamentos A e B comparativamente aos Agrupamentos C e D. Na verdade, os pais dos dois primeiros afirmaram que os horários letivos e os transportes escolares se deterioraram com a reforma. Nos dois últimos constata-se a ausência de mudanças significativas na organização familiar.

Considerações sobre o «Colóquio Escola, Autarquia e Comunidade»

Esta iniciativa enquadrou-se nas atividades de doutoramento do investigador Jorge Ferreira, sob a relevante orientação da Doutora Teresa Sarmento, da Universidade do Minho, tendo merecido o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia. Para o sucesso da ação revestiu-se de grande importância a co-organização com a Escola Superior de Educação (ESE), do Instituto Politécnico de Viseu (IPV), nas pessoas da Doutora Cristina Azevedo Gomes e da Doutora Esperança do Rosário Ribeiro (ESE-IPV).

Nas palestras estiveram representadas várias organizações das quais se destacaram as seguintes personalidades: Dr. Teles Sampaio em representação da Direção Regional de Educação do Centro, Dr. José Moreira, Vereador cessante do Pelouro da Educação do Município de Viseu, Professor Doutor Jean-Louis Derouet, do Institut National de Récherche Pédagogique, Université de Lion, França, Professora Doutora Teresa Sarmento e Professor

Doutor Fernando Ilídio Ferreira, ambos docentes da Universidade do Minho, Professora Doutora Esperança do Rosário Ribeiro e Professor Doutor António Ferreira Gomes da Escola Superior de Educação de Viseu, Dra. Maria José Viseu, Presidente da Confederação Nacional Independente das Associações de Pais e de Encarregados de Educação e os Senhores Diretores Escolares: Dra. Maria Inês Campos, do Agrupamento de Escolas Grão Vasco, Dr. Fernando Bexiga, do Agrupamento de Escolas de Marzovelos e Dr. Jorge Pereira da Silva do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Foz Côa.

Neste encontro foram debatidas questões referentes às políticas locais, nacionais e europeias da educação. Na definição destas políticas são cada vez mais importantes as preocupações como a justiça social, a igualdade de oportunidades a par dos motivos económicos.

Foi muito focada a necessidade de definir o papel da escola. À função instrutora, são-lhe cada vez mais acometidas outras de carácter social, bem como a de certificação para as atividades económicas locais. A autonomia escolar é encarada como imprescindível ao desenvolvimento desses papéis.

A intervenção dos municípios na educação é encarada com algum receio, na medida em que é detentora de importantes competências de gestão e estruturação do ensino a nível local, ao mesmo tempo de solução eficaz para os problemas mais imediatos e específicos do meio.

O papel dos pais e das suas associações ainda não é muito bem aceite pelos restantes parceiros, sentindo-se necessidade de formação para conhecimento das suas competências e formas de actuação no meio escolar.

Perante os novos contextos que se desenham com o modelo de concentração escolar, os oradores referiram a necessidade do reforço dos mecanismos de autonomia e de parceria das organizações educativas, assim como a maior precisão na definição dos diferentes papéis cometidos à escola, à autarquia, à associação de pais e aos restantes organismos das esferas

local e global. A parceria praticada pela escola com a autarquia e a associação de pais surge neste contexto como uma estratégia eficaz na concretização dos seus objetivos fundamentais, dos quais se destacam os formativos e os sociais.

Discussão

No que concerne às principais conclusões da investigação e do encontro, regra geral constatou-se que a reforma da RRE causou, e continua a causar, profundas alterações estruturais e pedagógicas nas organizações definidas no campo de estudo.

Em suma, a implementação da RRE manifestou-se fundamentalmente no encerramento e subsequente construção ou reconstrução de estabelecimentos escolares. As alterações mais significativas originadas pela RRE são sobretudo ao nível dos espaços físicos e da mobilização de alunos para escolas de maior dimensão. Para além disso, constatou-se um aumento do número de alunos por turma, tendo passado em média de 12 para 24 crianças.

O modelo escolar de «centro escolar» está gradualmente a substituir o modelo de escola simples, com uma a três salas de aulas. A nova tipologia escolar distingue-se do anterior pela sua maior dimensão e arquitectura, contendo várias salas de aula, uma biblioteca, uma cantina, salas de professores, salas de convívio dos alunos e um pavilhão multiusos.

Neste quadro de reforma os municípios assumem-se como principais parceiros do ME, usufruindo de poder negocial na definição do parque escolar da sua área administrativa.

Do tratamento estatístico dos questionários aplicados aos docentes e aos pais constatou-se que a maior parte das suas opiniões foram favoráveis à RRE. Para além disso, constatou-se que os pais dos alunos são os que têm maiores dúvidas relativamente à temática da rede escolar. O desenraizamento local e familiar das crianças e as condições dos transportes são as principais razões para essa representação.

Os autarcas e diretores escolares são os que mais apoiam as medidas estruturais conducentes à reforma em causa. Para estes, a RRE veio revitalizar o ensino primário, cujas estruturas se encontravam degradadas há várias décadas. Consideram que o modelo escolar concentrado, em centros escolares e escolas de acolhimento maiores, agiliza a gestão administrativa da educação.

Acreditamos que as conclusões mencionadas para estas comunidades educativas possam reproduzir o que acontece em organizações sediadas em meios semelhantes.

Os contextos escolares gerados com a RRE apelam a um trabalho conjunto e de parceria da escola com a autarquia e com instituições económicas e sociais da localidade. Se o antigo modelo escolar no passado era de certo modo virado para dentro, o modelo que se está a desenhar, se não já está implementado, é o de uma escola não isolada, inovadora e em permanente atualização, pelas informações e conhecimentos que troca com o exterior. Este cenário acarreta maiores responsabilidades e maior dinamismo aos seus principais protagonistas.

Referências

Azevedo, J. (2001). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre política educativa.* Porto: Edições ASA.

Barreto, A. (2005). Mudança Social em Portugal, 1960 – 2000. In António Costa Pinto (Eds.), *Portugal Contemporâneo* (pp. 137-162). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Boix, R. (1995). *Estratégias y recursos didácticos en la escuela rural.* Barcelona: Institut de Ciències de l'Educación-Universitat de Barcelona, Graó Editorial.

Centro Escolar (2007). *Programa Nacional de Requalificação da Rede Escolar do Ensino Primário e Pré-escolar*. Recuperado em 2008, Setembro 7, de http://www.min-edu.pt

Fernandes, A., S. (1999). Descentralização educativa e intervenção municipal. *Noesis, 50*, 21-25.

Ferreira, F., I. (2005). *O local em educação. Animação, gestão e parceria.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, L. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação, 17(2)*, 7-47.

Marques, J. (2005). *A educação em meio rural como paleta de possibilidades para o desenvolvimento local. Contributos da escola do 1.º ciclo do ensino básico e do*

jardim-de-infância. Tese de doutoramento inédita, Universidade do Minho, Braga, Departamento de Ciências de Educação da Criança.

Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Gradiva.

Santiago, R. (1997). *A escola representada pelos alunos, pelos pais e pelos professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sarmento, M., Sousa, T., & Ferreira, F. I. (1998). *Tradição e mudança na escola rural. Estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, R. (2007). *Crianças de meio rural. As mãos postas na terra e os olhos no futuro.* Porto: Profedições, Lda.

Vala, J. (1986). Sobre as representações sociais: Para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais, 4*, 5-30.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planeamento e métodos.* São Paulo: Bookman.

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE TABLAS DE CONTINGENCIA A ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Gustavo R. Cañadas de la Fuente, Universidad de Granada, grcanadas@ugr.es
Carolina Carvalho, Universidade de Lisboa, cfcarvalho@ie.ul.pt

RESUMEN: En la actualidad encontramos numerosas herramientas didácticas en Internet, sin embargo su utilidad potencial depende de los conocimientos que proporcionan y su uso por parte del profesor. En este trabajo, se describe un curso desarrollado con su evaluación para la enseñanza de las tablas de contingencia y los conceptos y procedimientos relacionados, en particular la asociación y la independencia, la prueba Chi cuadrado y algunos coeficientes de asociación. Este curso ha sido experimentado en una asignatura del primer año de la licenciatura de Psicología de España, con la colaboración de 93 alumnos pertenecientes de dos grupos. Nuestros objetivos son por una parte la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de las tablas de contingencia, el cual fue de utilidad para el desarrollo del curso impartido, y por otro lado evaluar las dificultades del aprendizaje mediante un cuestionario construido para este fin. En este trabajo se utilizan nociones teóricas relacionadas con el Enfoque Ontosemiótico (EOS) desarrollado por Godino y su equipo de colaboradores, como son los análisis de las condiciones de idoneidad didáctica, como la articulación de los seis componentes: epistémica, cognitiva, interaccional, mediacional, emocional y ecológica. En este trabajo se presentan los resultados del cuestionario con ítems de opción múltiple, encontrándose dificultades en: interpretar el estadístico y el valor p; la posible igualdad de frecuencias esperadas en caso asociación; ó la igualdad de frecuencias relativas condicionales entre sí o con las marginales. Estos resultados nos llevan a reflexionar sobre la enseñanza de este tema.

PALABRAS CLAVES: Tablas de contingencia, dificultades de aprendizaje, recursos de Internet para la enseñanza

Introducción

Las tablas de contingencia se presentan con frecuencia en el diagnóstico, evaluación psicológica, y otras tareas profesionales, y sirven para evaluar si existe asociación entre las variables correspondientes (Díaz y Gallego, 2006). Sin embargo, la investigación psicológica y didáctica muestra frecuentes sesgos en su interpretación, aunque, a pesar de ello se presta poca atención a este tema en la formación de psicólogos.

El objetivo de este trabajo fue diseñar y evaluar materiales didácticos que permiten la enseñanza presencial o virtualizada de este tema. En lo que sigue se analiza investigación previa, los recursos desarrollados y la evaluación desarrollada.

Antecedentes

Los estudios sobre asociación estadística son numerosos en Psicología, donde se han descrito estrategias erróneas en los juicios de asociación y estimación incorrecta de la asociación. Fueron iniciados Inhelder y Piaget (1955), quienes conciben la asociación como último paso en el desarrollo del razonamiento probabilístico y describen las estrategias en los juicios de asociación a diferentes niveles de desarrollo cognitivo. Para estos autores el desarrollo de la noción de probabilidad resulta de una confusión entre los factores y secuencias de causa y efecto, fruto de las acciones propias del sujeto, así como el concepto de azar y estimaciones esporádicas que formará la base de una probabilidad más o menos de los eventos esperados, o el temor de que pasa a través de sus experiencias cotidianas de la vida (Carvalho & Fernandes, 2007).

La precisión en el juicio de asociación ha sido estudiada, entre otros, por Crocker (1981), quien indica que los juicios de asociación incrementan su exactitud si los datos se presentan simultáneamente y las frecuencias son bajas, los sucesos covarían en el tiempo, se elimina la necesidad de obtener muestras, los datos no son ambiguos y no hay necesidad de recordar casos o frecuencias. Allan y Jenkins (1983) basan los patrones de los juicios de asociación en dos principios: (1) se basan los juicios en la diferencia entre casos confirmatorios (celda *a* en la tabla 1) y no confirmatorios (celda *d*), y (2) la compatibilidad causal entre las variables independiente y dependiente es críticos. Erlick y Mills (1967) expone que la asociación negativa se estima como muy próxima a cero. Además Arkes y Harkness (1983), indican que (1) frecuencia en la casilla "*a*" tiene mayor impacto en las contingencias estimadas, (2) la etiquetación de las filas y columnas influye en las contingencias estimadas, y (3) la presencia de números pequeños en las casillas puede influir en una sobreestimación.

Tabla 1. Ejemplo de tabla de contingencia en una prueba médica

Síntoma	Con enfermedad	Sin la enfermedad	Total
Presente	*A*	*B*	*a* + *b*
Ausente	*C*	*D*	*c* + *d*
Total	*a* + *c*	*b* + *d*	

Otros autores han estudiado la influencia de las teorías previas (Jennings, Amabile y Ross, 1982; Wrigth y Murphy, 1984; Alloy y Tabacnick, 1984). La estimación de la asociación es más precisa si las personas no tienen ninguna teoría respecto al tipo de asociación sobre los datos. Si las teorías previas indican el mismo tipo de asociación que hay en los datos empíricos, los sujetos tienden a sobre estimar el valor del coeficiente de asociación. Pero cuando los datos no reflejan los resultados esperados por estas teorías, aparece en los sujetos un conflicto cognitivo y se suelen guiar por sus teorías, más que por los datos. Chapman y Chapman (1969) describen la correlación ilusoria. Que consiste en formarse teorías sobre la relación entre variables que impide evaluar correctamente las contingencias empíricas.

La asociación entre variables puede ser debida a la existencia de una relación causa-efecto unilateral pero también según Barbancho (1973), a la interdependencia (cada variable afecta a la otra), dependencia indirecta (una tercera variable afecta a otras dos), concordancia (coincidencia en preferencia u ordenación de la misma serie de datos por dos jueces) y covariación espúrea o casual. La comprensión de la asociación implicaría, además de la exactitud en el juicio, comprender estos tipos de relaciones entre las variables. Sin embargo, Estepa (1993) describe la concepción causal, según la cual el sujeto sólo considera la

asociación entre variables si puede adjudicarse a la presencia de una relación causal entre las mismas. También define la concepción unidireccional: En este caso el estudiante no admite la asociación inversa, considerándose la intensidad de la asociación, pero no su signo y considera la asociación inversa como independencia.

Para tratar de resolver los problemas citados se desarrollaron recursos didácticos dirigidos a facilitar la comprensión de las tablas de contingencia en estudiantes de Psicología. Estos recursos se experimentaron en un curso reglado del Grado de Psicología en la Universidad de Granada, dentro de la asignatura "Técnicas de análisis en la investigación psicológica", que se imparte en el primer curso con carácter obligatorio y cuenta con 6 créditos (ECTS).

Método

Objetivos

El primer objetivo de la investigación fue desarrollar un material didáctico para la enseñanza del tema, basado en el estudio de los antecedentes, libros de texto de Estadística aplicada a Psicología y el análisis epistémico del concepto. Para ello se seleccionaron ejemplos y ejercicios que permitieron contextualizar el tema en áreas próximas al estudiante, y se desarrollar un programa Excel que facilitó la realización de cálculos y gráficos

Un segundo objetivo fue evaluar las dificultades de aprendizaje. Para ello se construyó un cuestionario que consta de ítems de opciones múltiples y problemas abiertos. En este trabajo se presentan los resultados de los ítems de opción múltiple.

Muestra

El material (Cañadas, 2011) fue experimentado en el curso 2010-2011 y colocado en Internet para ser utilizado por los alumnos. Participaron 93 estudiantes de primer curso de Psicología en el segundo semestre de estudios, divididos en dos grupos para las sesiones de teoría (4 sesiones de 1 hora en aula tradicional) y seis grupos (2 sesiones en laboratorio de

informática) para la realización de prácticas. Todas las clases fueron impartidas por uno de los investigadores. Para asegurar la validez de la recogida de datos, las clases fueron observadas: Dos observadores miembros del equipo de investigación colaboraron en la observación; cada uno de ellos observó un grupo completo de los dos disponibles. Las interacciones en la clase también fueron grabadas en audio, para posteriormente poder comparar con la observación y anotar las principales incidencias y dudas planteadas por los estudiantes. Los profesores habituales de los cursos también asistieron a las sesiones.

Material

El proceso de estudio se organizó en cuatro lecciones, que desarrollan los siguientes bloques de contenido:

1. *Tablas de contingencia, lectura e interpretación.* Se pretende que los alumnos aprendiesen a: (a) Resumir datos en una tabla de contingencia; (b) Identificar los distintos tipos de frecuencias relativas dobles, marginales y condicionales e interpretarlas; (d) Representar gráficamente los datos mediante diagrama de barras adosadas, diagrama de barras apiladas y gráfico tridimensional y e) Calcular probabilidades simples, compuestas y condicionales a partir de una tabla de contingencia.

2. *Asociación estadística, dependencia funcional e independencia.* Se plantearían como objetivos que los alumnos aprendiesen a: (a) Diferenciar la asociación estadística, dependencia funcional e independencia; (b) Reconocer el tipo de relación entre dos variables comparando las frecuencias condicionales; (c) Calcular las frecuencias esperadas en caso de independencia y (d) Analizar posibles explicaciones de una asociación estadística: relación causal, interdependencia, tercera variable explicativa o asociación espuria.

3. *El estadístico Chi-cuadrado y contrastes asociados.* Con los siguientes objetivos (a) Dar una medida de la diferencia entre frecuencias observadas y esperadas en caso de independencia; (b) Calcular e interpretar el estadístico Chi-cuadrado y sus grados de

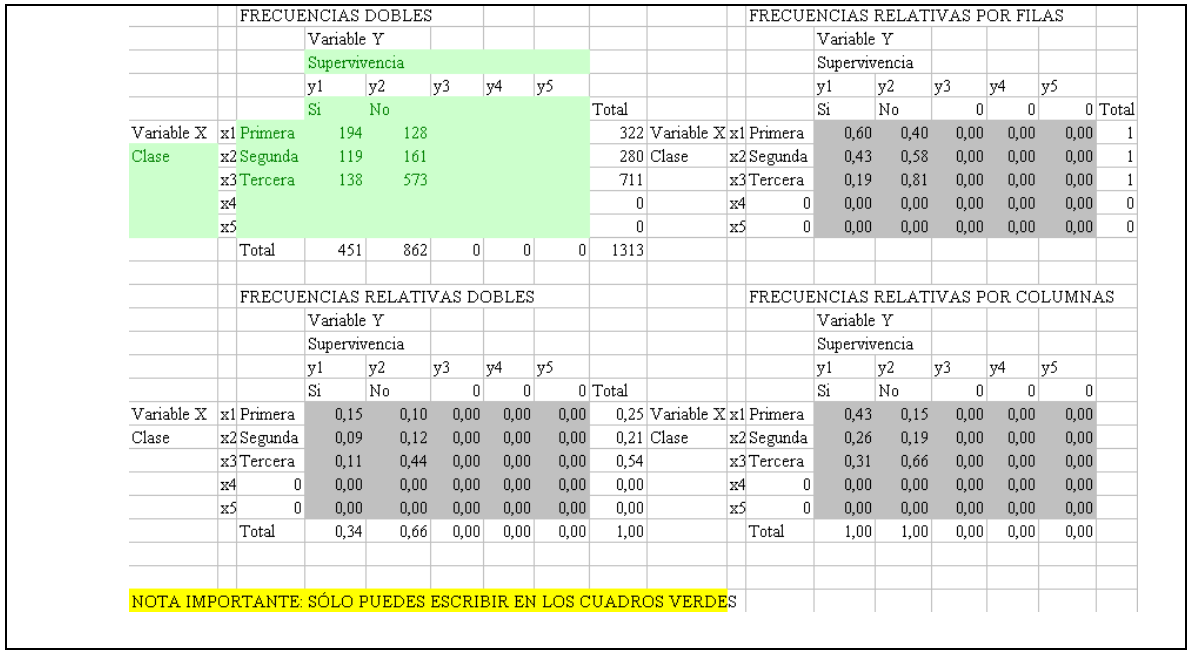
libertad; (c) Comprender los pasos en el contraste de independencia, y en el contraste de homogeneidad interpretando sus resultados; (d) Comprender los supuestos de aplicación del contraste Chi-cuadrado.

4. *Medidas de asociación*. Se trata de que los alumnos aprendiesen a: (a) Interpretar la intensidad de la asociación en una tabla de contingencia; (b) Calcular e interpretar medidas de asociación en tablas 2x2: Coeficiente Phi de Pearson, Riesgo relativo y Razón de productos cruzados; (c) Calcular e interpretar medidas de asociación en tablas rxc; Coeficiente de contingencia de Pearson y *V* de Cramer y (d) Calcular e interpretar medidas de asociación que informan de la reducción del error de predicción de una variable, cuando se conoce el valor de la otra

Se proporcionó al estudiante un programa Excel para facilitar los cálculos., organizado en cinco hojas: "Frecuencias", "Gráficos", "Test Chi cuadrado", "Medidas asociación tablas 2x2" y "Medidas asociación tablas rxc". Se proporcionó a los estudiantes una descripción del programa en que, para cada una de las hojas se describen los objetivos, datos requeridos y resultados. A modo de ejemplo mostramos esta información para la primera hoja Excel de nuestro programa (Figura 1), donde, dada la tabla, se calculan los diferentes tipos de frecuencia.

Los datos requeridos son los nombres y valores de las variables, así como las frecuencias dobles de la tabla (el programa es válido para tablas de hasta 5 filas y columnas). Introducidos estos datos, el programa calcula el resto de frecuencias: marginales, relativas por filas y columnas y dobles (Ver Figura 1). En el resto de las hojas se construyen automáticamente diferentes gráficos (Hoja 2, Gráficos), se calcula el estadístico Chi-cuadrado y sus componentes (Hoja 3, Test Chi-cuadrado) y se calculan las medidas de asociación (Hojas 4 y 5).

Figura 1. Hoja "Frecuencias"



FRECUENCIAS DOBLES

			Variable Y					
			Supervivencia					
			y1	y2	y3	y4	y5	
			Si	No				Total
Variable X	x1	Primera	194	128				322
Clase	x2	Segunda	119	161				280
	x3	Tercera	138	573				711
	x4							0
	x5							0
		Total	451	862	0	0	0	1313

FRECUENCIAS RELATIVAS POR FILAS

			Variable Y					
			Supervivencia					
			y1	y2	y3	y4	y5	
			Si	No	0	0	0	Total
Variable X	x1	Primera	0,60	0,40	0,00	0,00	0,00	1
Clase	x2	Segunda	0,43	0,58	0,00	0,00	0,00	1
	x3	Tercera	0,19	0,81	0,00	0,00	0,00	1
	x4	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0
	x5	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0

FRECUENCIAS RELATIVAS DOBLES

			Variable Y					
			Supervivencia					
			y1	y2	y3	y4	y5	
			Si	No	0	0	0	Total
Variable X	x1	Primera	0,15	0,10	0,00	0,00	0,00	0,25
Clase	x2	Segunda	0,09	0,12	0,00	0,00	0,00	0,21
	x3	Tercera	0,11	0,44	0,00	0,00	0,00	0,54
	x4	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	x5	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		Total	0,34	0,66	0,00	0,00	0,00	1,00

FRECUENCIAS RELATIVAS POR COLUMNAS

			Variable Y					
			Supervivencia					
			y1	y2	y3	y4	y5	
			Si	No	0	0	0	
Variable X	x1	Primera	0,43	0,15	0,00	0,00	0,00	
Clase	x2	Segunda	0,26	0,19	0,00	0,00	0,00	
	x3	Tercera	0,31	0,66	0,00	0,00	0,00	
	x4	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
	x5	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
		Total	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	

NOTA IMPORTANTE: SÓLO PUEDES ESCRIBIR EN LOS CUADROS VERDES

Instrumento y procedimiento

También se prepararon diferentes pruebas de evaluación, para ser utilizadas en tres momentos del proceso de estudio (pruebas que también se pusieron en la página Web con su correspondiente solución, una vez que se realizo):

Se construyeron un cuestionario con 12 ítems de opción múltiple que corresponde cada ítem a un tipo de dificultad especifica. En el proceso de elaboración del cuestionario se han seguido una serie de recomendaciones psicométricas para asegurar la calidad de los instrumentos (Osterlind, 1989; Thorndike, 1989; Martínez Arias, 1995):

- En primer lugar, se delimitó el contenido a evaluar con este instrumento, a partir del análisis del estudio del significado de referencia y del análisis del proceso de estudio diseñado.

- Se especificó el formato de los ítems, decidiendo incluir ítems de Verdadero/ Falso, que permiten en poco tiempo acceder a la evaluación de muchos objetos matemáticos

simultáneamente, aunque con menor profundidad.

- El número de ítems se fijó teniendo en cuenta el tiempo disponible, el tipo de evaluaciones a las que estaban acostumbrados los estudiantes y que se deseaba cubrir el máximo de objetos matemáticos.

- Se procedió a la elaboración de una colección de ítems iniciales. A partir de ellos, mediante una serie de revisiones por parte de los investigadores, así como de dos profesores del área de metodología de las ciencias del comportamiento, se seleccionaron, posteriormente, los que habrían de constituir el cuestionario.

Resultados y discusión

Mostramos a modo de resumen la tabla 2 donde podemos comparar la dificultad relativa de los ítems de los cuestionarios. Fueron sencillas para los estudiantes (más de la mitad de la muestra responde correctamente todos los apartados) las preguntas relacionadas con las celdas que informan del signo de la dependencia en la tabla 2x2 (Ítem 4); el modo de calcular los grados de libertad del estadístico, donde no se observan errores citados por Alvarado (1997), (Ítem 7); la diferencia entre asociación y causalidad (Ítem 5); fórmula de cálculo de frecuencias esperadas (Ítem 2); y la interpretación de un valor *p*, que es un punto difícil en otras investigaciones, como la de Vallecillos (1996) (Ítem 10).

Han tenido dificultad media: interpretar si un resultado de un contraste es significativo y saber si se cumplen las condiciones de aplicación del estadístico chi cuadrado (Ítem 11); sobre dependencia funcional y aleatoria (Ítem 6); identificar que valor *p* indica mayor asociación (Ítem 9); identificar para lo que sirven los grados de libertad (Ítem 8).

Por el contrario resultaron difíciles: interpretar y relacionar el estadístico y el valor *p* (ítem 12); las posible igualdad de frecuencias esperadas en caso asociación, donde algunos alumnos piensan que nunca pueden ser iguales en este caso (Ítem 3); ó la igualdad de frecuencias relativas condicionales entre sí o con las marginales, donde el fallo aparece

porque el alumno se contenta con marcar una o dos opciones, siendo las tres verdaderas (Ítem 1).

Tabla 2. Resultados de los cuestionarios

Dificultad	Ítem	Todos los apartados correctos	Algún error	Incompleta
Sencilla	Ítem 4	89 (94,7%)	3 (3,2%)	2 (2,1%)
	Ítem 7	86 (92,5%)	7 (7,5%)	0 (0%)
	Ítem 5	72 (76,6%)	21 (22,3%)	1 (1,1%)
	Ítem 2	55 (58,5%)	37 (39,4%)	2 (2,1%)
	Ítem 10	49 (52,7%)	43 (46,2%)	1 (1,1%)
Media	Ítem 11	46 (49,5%)	42 (45,1%)	5 (5,4%)
	Ítem 6	35 (37,2%)	54 (57,5%)	5 (5,3%)
	Ítem 9	33 (35,5%)	60 (64,5%)	0 (0%)
	Ítem 8	28 (30,1%)	65 (69,9%)	0 (0%)
Difíciles	Ítem 12	9 (9,7%)	78 (83,9%)	6 (6,5%)
	Ítem 1	8 (8,5%)	83 (88,3%)	3 (3,2%)
	Ítem 3	6 (6,4%)	84 (89,4%)	4 (4,3%)

Conclusiones

En este trabajo hemos analizado recursos que pueden ayudar a entender las tablas de contingencia, presentando un breve resumen de la evaluación de los mismos. Para finalizar analizamos las condiciones de idoneidad didáctica, definida por Godino, Wilhelmi y Bencomo (2005) como la articulación de los seis componentes:

• *Idoneidad epistémica:* Representatividad de los institucionales implementados (o intención), que significa en cuanto al significado de referencia previamente definidos. El material descrito anteriormente puede ser adecuado para estudiar las tablas de contingencia, sus propiedades, los conceptos de asociación e independencia, así como el contraste Chi-cuadrado y los coeficientes de asociación.

• *Idoneidad cognitiva:* Grado en el que se incluye la práctica institucional (o intención), que significa por los estudiantes, y la proximidad de los significados personales logrados por los estudiantes a los previstos por el profesor. Los recursos analizados son adecuados para la formación de estudiantes de ciencias sociales. Se pone de manifiesto por el % de estudiantes con los ítems totalmente correctos o con sólo algún error.

• *Idoneidad interaccional*: Medida en que las configuraciones didácticas y las trayectorias permiten identificar y resolver los conflictos semióticos que podrían ocurrir durante el proceso de instrucción. Dicha adecuación depende de cómo el profesor organiza su trabajo en el aula. Los estudiantes deberán trabajar en grupos con el fin de fomentar el conflicto y que verbalizar. Esto también requiere la organización de una discusión conjunta de soluciones en un intento por lograr que los estudiantes para ayudar a sus colegas para detectar problemas.

• *Idoneidad mediacional:* La disponibilidad y adecuación de los recursos materiales y temporales necesarios para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. No se necesitan muchos recursos, ya que incluso el profesor con un solo ordenador conectado a Internet podría llevar la clase usando el material.

• *Idoneidad emocional:* la participación de los estudiantes (intereses, motivación ...) en el proceso de estudio. Creemos que este es el más adecuado de todos ellos, como los recursos de Internet son interesantes para los estudiantes. Además se ha aumentado este interés al contextualizar los ejemplos en áreas próximas al interés del alumno.

• *Idoneidad ecológica*: grado en que el proceso que se estudia se ajusta al entorno; es decir, al proyecto educativo del centro o la sociedad en que se encuentra.

Aunque el material se ha relevado de interés al usarlo con alumnos de Psicología, un recurso didáctico por sí sólo no resuelve todos los problemas. Se plantea, así el reto de continuar este trabajo con nuevas investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de las tablas de contingencia puesto que la complejidad de pensamiento probabilístico obligado a aceptar, que no puede continuarse trabajando siguiendo las prácticas tradicionales en el aula, ni enseñando en la forma convencional y, en particular a profesionales donde su formación inicial no siempre tiene sólidos conocimientos matemáticos.

Referências

Allan, L.G., & Jenkins, H.M. (1983). The effect of representations of binary variables on judgment of influence, Learning and Motivation, 14, 381-405.

Alloy, L.B., & Tabachnik, N. (1984). Assessment of covariation by humans and animals: The Joint influence of prior expectations and current situational information, Psychological Review, 91, 112-149.

Alvarado, H. (2007). *Significados del teorema central del límite en la enseñanza de la estadística en ingeniería.* Tesis Doctoral. Universidad de Granada, España.

Arkes, H.R., & Harkness, A.R. (1983). Estimates of contingency between two dichotomous variables, Journal of Experimental Psychology: General, 112, 1, 117-135.

Barbancho, A. G. (1973). Estadística elemental moderna. Barcelona. Ariel cuarta edición, reimpresión de 1975.

Carvalho, C. & Fernandes, J. A. (2007). Revisitando o conceito de Probabilidade com um olhar da Psicologia. *Quadrante*, 14(2) 71-88

Cañadas, G. R. (2011). *Las tablas de contingencia para Psicología*. Departamento de Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada.

Chapman, L. J., & Chapman, J.P. (1969). Illusory correlation as an obstacle to the use of valid Psychodiagnostic signs, Journal of Abnormal Psychology, 74, 271-280.

Crocker, J. (1981). Judgment of covariation by social perceivers, Psychological Bulletin, 90, 2, 272-292.

Díaz, J., & Gallego, B. (2006). Algunas medidas de utilidad en el diagnóstico, Revista Cubana de Medicina General Integrada, 22(1).

Erlick, D.E., & Mills, R.G. (1967). Perceptual quantification of conditional dependency, Journal of Experimental Psychology, 73, 1, 9-14.

Estepa, A. (1993). *Concepciones iniciales sobre la asociación estadística y su evolución como consecuencia de una enseñanza basada en el uso de ordenadores*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Godino, J., Wilhelmi, M. y Bencomo, D. (2005). Suitability criteria of a mathematical instruction process. A teaching experience of the function notion. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education,* 4(2), 1-26.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1955). De la logique de l´enfant à la logique de l´adolescent. Paris: Presses Universitaires de France.

Jennings, D.L., Amabile, T.M., & Ross, L. (1982). Informal covariation assessment: Data-based versus theory-based judgments, en D. Kahneman, P. Slovic y A. Tversky (eds.), Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. Cambridge University Press: Nueva York, pp. 211-230.

Martínez-Arias, R. (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos.* Madrid. Síntesis.

Osterlind, S. J. (1989). *Constructing test items*. Boston: Kluwer.

Thorndike, R. L. (1989). *Psicometría aplicada*. México: Limusa.

Vallecillos, A. (1996). *Inferencia estadística y enseñanza: un análisis didáctico del contraste de hipótesis estadísticas.* Granada: Comares.

Wright, J.C, & Murphy, G.L. (1984). The utility of theories in intuitive statistics: the robustness of theory-based judgments, Journal of Experimental Psychology General, 113(2), 301-322.

FAMÍLIAS E PROFISSIONAIS PERSPETIVANDO QUALIDADE EM CRECHES

Mónica Pereira, Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento – FCT/Universidade Nova de Lisboa, monicadpereira@gmail.com
Nair Azevedo, Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento – FCT/Universidade Nova de Lisboa, n.azevedo@fct.unl.pt
Ana Teresa Brito Nascimento, Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento – FCT/Universidade Nova de Lisboa, teresa.brito@sapo.pt

Resumo: Nesta comunicação apresenta-se um estudo que tem por objetivo compreender a qualidade na creche sob a perspetiva das famílias e dos profissionais. Considerando o papel das pessoas e da sua ação sobre a dimensão organizacional, ambiental e relacional, sistematiza-se as opções teóricas e metodológicas que orientam o estudo, bem como o processo de recolha e análise dos dados, que emergiram do trabalho empírico realizado em duas creches.

Introdução

O estudo da qualidade da educação de crianças em contextos de creche é relevante, na medida que estes contextos são desafiados a enfrentar a descontinuidade e as mudanças, sendo necessário reforçar a importância de encarar o desenvolvimento da criança e o apoio às famílias no quadro das suas finalidades. Torna-se assim, indispensável que as creches enfrentem o desafio de pensar sobre as condições de qualidade que oferecem para a promoção desse desenvolvimento e apoio. São estas condições que nos interessam, pensadas no quadro de um paradigma sistémico que integra fatores inerentes à *pessoa*, ao *processo*, ao *contexto* e, ao *tempo* onde esse desenvolvimento ocorre (Bronfenbrenner, 1979).

Neste artigo, apresentam-se as opções metodológicas e teóricas que orientaram o Estudo de Caso desenvolvido em duas creches, procurando explicitar a orientação teórica do estudo, bem como a natureza da investigação, os procedimentos adotados para recolher e analisar a informação e, por último, as considerações finais sobre a experiência desenvolvida no estudo.

Para compreendermos como os agentes educativos percecionam a qualidade na creche, optámos por estar em dois contextos com características organizativas diferenciadas, onde pudemos interpelar os profissionais (Educadores de Infância e Ajudantes de Ação Educativa) e as famílias (pais e mães) através de observações, entrevistas e análise de documentos. Neste sentido, para ouvir e dar voz aos agentes educativos, considerámos as seguintes questões de investigação, que dão seguimento à lógica conceptual adotada: i) Como famílias e profissionais percecionam a qualidade em creche? ii) Como percecionam os efeitos da sua relação? iii) Como os profissionais percecionam os efeitos das suas ações? iv) Em que medida divergem ou convergem as perspetivas dos agentes educativos?

No domínio da qualidade em educação de infância, sabemos que as necessidades das crianças e famílias estão em permanente mutação, havendo que adaptar as respostas educativas às especificidades dos contextos, das crianças e famílias. Estudos indicam que o envolvimento dos pais tem um efeito positivo no desenvolvimento das crianças, ou seja, pais mais envolvidos com a educação dos seus filhos, em contextos organizacionais, tornam-se mais interessados nos objetivos e procedimentos adotados nestes contextos (Hill & Taylor, 2004).

O conceito qualidade está carregado de subjetividade, varia com as perspetivas adotadas pelos diferentes sujeitos, assim como, com o tempo e com o espaço (Pascal & Bertram, 2006; Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Estudos têm vindo a demonstrar que a qualidade das experiências das crianças nos seus primeiros anos de vida, estão profundamente relacionadas com a qualidade do atendimento que recebem. Por outro lado, um estudo de Barros e Aguiar (2010) com a aplicação da Infant/Toddler Environment Rating Scales -ITERS-R - (Harms, Cryer & Clifford, 2003) em creches, indica que as crianças estudadas recebiam um atendimento de baixa qualidade, que não respondia adequadamente às suas necessidades de

cuidados, segurança e desenvolvimento.

Conscientes dos fracos resultados que os estudos sobre o atendimento de bebés e crianças têm mostrado em Portugal, consideramos necessário a adoção de uma estratégia de promoção da qualidade que leve em linha de conta a *estrutura educativa* - rácios adulto-criança, formação do pessoal, espaços e equipamentos - mas que considere, também, o *processo educativo* - que se constrói nos contextos com os agentes educativos, envolvendo todos, crianças, profissionais e famílias nos diferentes níveis de decisão.

Vasconcelos (2008) sublinha a necessidade de se desenvolver em Portugal, um quadro pedagógico de referência para a educação de crianças dos 0 aos 3 anos em contextos organizados, que promova parâmetros de qualidade, capaz de apoiar os profissionais nas suas práticas e capaz de facilitar a comunicação entre os profissionais, as famílias e suas crianças.

Quadro teórico de referência

A configuração do estudo foi sendo construída à medida que fomos explorando conceitos e teorias que possibilitaram uma maior compreensão sobre o objeto de estudo.

O quadro teórico que sustenta a investigação procura conceptualizar a *qualidade* na creche partindo do pressuposto de que esta é um contexto *educativo* que tem como objetivo o *desenvolvimento* da criança e o *apoio à família.* Deste modo, torna-se necessário que os agentes educativos criem condições propícias para potenciar este desenvolvimento e apoio.

De acordo com estes pressupostos, organizámos o quadro teórico em torno do conceito da qualidade (Bertram & Pascal, 2006; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; NACCRRA, 2010; Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Vasconcelos, 2008; Portugal, 2011; NICHD Early Child Care Research Network, 2001; Burchinal & Cryer, 2003; MacNaugton & Hughes, 2011); e, para obtermos uma compreensão mais abrangente sobre este objeto conceptual,

procurámos encontrar complementaridade entre as seguintes dimensões: i) dimensão **desenvolvimental**, centrada no contexto das teorias do desenvolvimento da pessoa, procurando mobilizar as perspetivas teóricas de Bronfenbrenner - modelo *bioecólogico* do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979) e Vygotsky - teoria *sócio-construtivista* (1978); ii) dimensão **educativa** da creche, colocando ênfase no caráter educativo que os contextos devem assumir para favorecer o desenvolvimento das crianças (Biesta, 2007; Freire, 1997; Eisner, 2008; Dewey, 1963); e, iii) dimensão **colaborativa**, centrada na relação da família com os profissionais e na necessidade de desenvolverem um trabalho em parceria, assente numa perspetiva partilhada na tarefa de cuidar e educar as crianças. (Brazelton & Sparrow, 2003; Singer & Hornstein, 2010; Yuen, 2011). "Se os pais são os maiores especialistas dos seus filhos" (Brazelton & Sparrow, 2003) então, os profissionais devem aliar-se à família criando oportunidades de apoio na educação e desenvolvimento das crianças.

Opções metodológicas

Abordagem qualitativa

> there are as many worlds as there are ways of describing them and that the worlds we know are the worlds we make (Eisner, 1998, p. 4)

No caso desta investigação, que é desenvolvida no campo científico da educação, a experiência subjetiva *das* pessoas *nos* contextos configuraram para nós o enfoque principal. Neste sentido, as estratégias metodológicas emergiram do quadro conceptual que delimitámos e que consequentemente, conduziram o estudo para uma orientação de pendor naturalista e qualitativo.

Assim, argumentamos pela necessidade que fomos sentindo em considerar uma abordagem holística, que tivesse em conta a dinâmica interação entre os participantes, os contextos, e a experiência desenvolvida ao longo do processo de investigação. Nesta

perspetiva, também Alves e Azevedo (2010, p. 11) sublinham que:

> *o objeto da pesquisa educativa confunde-se com o próprio sujeito, assumindo a investigação uma função promotora da reflexividade e, eventualmente, de mudança dos próprios sujeitos que realizam a investigação e/ou dos contextos e organizações em que esses sujeitos se inserem ou sobre os quais realizam pesquisa*.

Optámos por *estar* em investigação; e é neste *estar* envolvido com a realidade dos contextos educativos e com as pessoas que compõem estes contextos que, na nossa perspetiva, reside o exato significado de investigar: ou seja, é *estar* objetivamente e profundamente envolvido e interessado na experiência dos que fazem parte. E é justamente, neste *estar* em investigação, mais do que *fazer* investigação, tal como é referido por Ambrósio (2001), que emerge a função reflexiva que procuramos para a construção de conhecimento sobre a qualidade dos cuidados e educação das crianças.

Também Biesta (2007), de acordo com a teoria do conhecimento de Dewey, evidencia que a experiência "is the very way in which living organisms, including human organisms, are connected with, are part of, and are involved in 'the world'" (p. 13).

Deste modo, o fenómeno a ser estudado - qualidade na creche - será abordado assumindo que a subjetividade é necessária e está claramente presente nas interações humanas. Faz intrinsecamente parte, e não desejamos controlar ou eliminar esta subjetividade. Assim, queremos realçar que não é objetivo do estudo, nem procuramos com este, formular verdades universais e/ou absolutas. A nossa opção por uma investigação de natureza qualitativa significa, de acordo com o pensamento de Eisner (1998, p. 43), que estamos profundamente interessadas e quisemos compreender a realidade tal como a mesma é, ou seja, "What we wish to see and know is not some subjective, make-belive world created through fantasy, ideology, or desire, but what is really out there."

Para lidarmos com a natureza subjetiva do estudo considerámos absolutamente necessário que as interpretações se baseassem em critérios que conferissem e demonstrassem exatidão e lógica. Esta responsabilidade ética constituiu uma preocupação que nos ajudou a minimizar eventuais deturpações e/ou equívocos ao longo de todo o processo de observação e análise. Deste modo, para garantir o rigor científico à investigação levámos em linha de conta os critérios de *credibilidade*, *transferabilidade*, *confirmação* e *autenticidade* de modo a conferir solidez à qualidade e relevância da investigação.

A abordagem por um Estudo de Caso múltiplo ou coletivo (Stake, 2009), resulta do nosso interesse em compreender a qualidade na creche tendo em consideração as particularidades dos contextos, das pessoas e das respetivas interações. O nosso interesse é sobre a singularidade de cada caso; tal como é sublinhado por Stake (2009, p.24) "pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo o que faz".

Procedimentos para recolha de informação

As opções metodológicas assumiram um papel fundamental, uma vez que determinaram o modo como nos aproximámos dos sujeitos, bem como o modo como alcançaríamos o que nos propúnhamos: compreender como os agentes educativos perspetivam a qualidade em creche. Assim, as opções para iniciarmos o Estudo de Caso foram tomadas tendo em conta o objetivo da investigação e os procedimentos que seriam necessários pôr em prática para garantir consistência e rigor científico às informações recolhidas.

Neste sentido, para alcançarmos uma visão mais abrangente sobre a qualidade na creche, pensámos que seria necessário conhecer profundamente a realidade de mais do que um único contexto. Considerámos este aspeto indispensável para nos trazer maior riqueza de

informações na medida em que permitiria compreender a singularidade de casos diferentes e, eventualmente, identificar (ou não) *à posteriori* eventuais convergências e divergências associadas a estas diferenças.

Para escolhermos as creches, tivemos em conta dois critérios que considerámos prementes de modo a garantir credibilidade e autenticidade às informações recolhidas. Por um lado, que os contextos em estudo se diferenciassem quer pelas características organizativas que os caraterizavam, quer pelo meio em que estavam inseridos, quer pela população que acolhiam. Por outro lado, o interesse demonstrado pelos profissionais em participar no estudo e em ajudar-nos a estabelecer contacto com as diferentes famílias.

Tomadas as decisões, selecionámos duas instituições que se inseriam nos critérios previamente definidos: fizemos contato direto com os diretores e/ou coordenadores pedagógicos, explicitámos os objetivos e implicações do Estudo de Caso e, a partir daí, a viabilidade do estudo foi analisada e autorizada pelos responsáveis das instituições.

Neste sentido, o nosso contexto empírico constituiu-se por duas creches que passaremos a designar por centro educativo (CE) e centro socioeducativo (CSE), ambas, situadas na área metropolitana de Lisboa, com as seguintes particularidades: 1) o CE, é uma instituição particular sem fins lucrativos, abrangendo uma população com nível socioeconómico médio, médio-alto. Tem condições para atender crianças desde os 4 meses até aos 6 anos e capacidade para receber 18 crianças, distribuídas por duas salas - uma sala de berçário para crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 24 meses, e outra para crianças com idades compreendidas entre os 18 meses e os 36 meses; 2) o CSE, é uma instituição de solidariedade social, composta por uma população com nível socioeconómico médio, médio-baixo e baixo, com capacidade para atender crianças desde os 4 meses até aos 6 anos e também, com centro de dia para idosos; a creche tem capacidade para atender 50 crianças,

distribuídas por quatro salas - berçário para crianças dos 4 meses até a aquisição da marcha; uma sala parque para crianças dos 12 meses aos 24 meses; e, duas salas para crianças dos 24 aos 36 meses.

Já no terreno de investigação, tivemos em consideração o quadro conceptual que nos orientou para o que desejávamos compreender, particularmente a estrutura organizacional, o ambiente físico e relacional destes contextos, tendo em conta, nomeadamente, as formas de gestão e resolução de conflitos, modo de participação, tomadas de decisões e o sentido de comunidade. No entanto, estivemos também atentos para outros aspetos que pudessem emergir do terreno empírico e que desejávamos conhecer e incluir no quadro conceptual previamente delineado.

Para a recolha dos dados foram utilizadas diferentes técnicas, ou seja:

1) O registo das observações, que foi sendo feito com recurso a *notas de campo*, onde fomos descrevendo acontecimentos, pessoas, objetos, lugares, atividades e conversas que fomos observando e que nos fizeram refletir. A observação decorreu, especificamente, ao longo de um período de tempo alargado (Novembro de 2010 a Junho de 2011 (CE); Dezembro de 2010 a Junho 2011 (CSE)) com duração de sete meses no centro educativo e, seis meses no centro socioeducativo.

2) Para além das observações realizadas, fizemos também entrevistas, formalmente organizadas e agendadas através de contato prévio com os respetivos entrevistados. Para isto, seleccionámos alguns participantes, contemplando os diversos e diferentes agentes educativos (famílias, Educadores de Infância e Ajudantes de Ação Educativa). Esta opção baseou-se na necessidade que sentimos em encontrar equilíbrio e variedade na informação recolhida para podermos, assim, analisar com profundidade a informação e alcançarmos *à posteriori* uma maior compreensão sobre o fenómeno, evitando submergir numa imensidão de dados.

A decisão sobre quem entrevistar foi sendo tomada à medida que fomos construindo conhecimento sobre a realidade e de acordo com critérios que orientaram estas opções. Neste sentido quisemos: (i) interpelar diversos agentes educativos - pais e mães, Educadores de Infância, e Ajudantes de Ação Educativa; (ii) que estes agentes educativos se diferenciassem pela idade, formação, origem étnica, nível socioeconómico e diferenças próprias de atitude e estilo que fomos verificando nas observações; e (iii) equilibrar o número de entrevistados por cada grupo de agentes educativos.

Tendo em conta o nosso objetivo de investigação, optámos por uma entrevista semiestruturada que permitisse colocar os entrevistados à vontade para falarem livremente sobre os seus pontos de vista.

Foram realizadas um total de 17 entrevistas, das quais: duas às Coordenadoras/Educadoras de Infância das duas creches, sendo que uma das Coordenadoras estava simultaneamente em atividade em duas salas da creche; três, a Educadoras de Infância; seis, a Ajudantes de Ação Educativa; e, seis, a famílias, com participação do pai e a mãe, embora em duas entrevistas tenham participado somente um dos elementos da família.

3) Por último, consultámos toda a documentação produzida e disponibilizada pelas creches.

As observações, entrevistas e consulta de documentos foram decorrendo concomitantemente, de acordo com as necessidades sentidas e com a flexibilidade que deve necessariamente estar implícita ao processo de investigação.

A recolha destas informações permite a triangulação dos dados e obter a confirmação necessária para a justificação das interpretações que fomos realizando (Stake, 2009).

Processo de análise da informação recolhida

Considerando as perceções dos agentes educativos, quisemos que a análise efetuada nos permitisse operacionalizar a subjetividade particular do fenómeno da qualidade. Assim, para procedermos à análise dos dados, optámos por utilizar o quadro de análise teórica de Bertram e Pascal (2006) porque assenta nos mesmos princípios orientadores que sustentam o nosso estudo e, particularmente, porque foi construído a partir da perspetiva de diversos agentes educativos e crianças sobre qualidade nos contextos para a infância. Para além deste, quisemos também contemplar outras dimensões de análise que pudessem resultar da análise da informação recolhida.

Consideramos que a organização nos permitiu caracterizar e sobretudo, clarificar a complexidade particular que se coloca neste processo de análise. Deste modo, esta organização resulta por um lado, da necessidade que sentimos em olhar sistematicamente e minuciosamente para os dados, procurando o sentido que deles emerge.

A conjunção entre as dimensões conceptuais que orientam a análise - Relacional, Ambiental e Organizacional - determinou que o nosso quadro de análise se organizasse por conteúdos que se relacionam entre si e são interdependentes.

Considerações finais

Este estudo procura compreender como famílias e profissionais percecionam a qualidade na creche. Neste sentido, a nossa proposta foi sustentada pela ideia de que as creches são contextos educativos que tem como objetivo o desenvolvimento da criança e o apoio à família. Propomos uma prática integrada assente num trabalho colaborativo, co-construído por todos os envolvidos com o objetivo de promover a capacidade dos profissionais para lidarem com os desafios inerentes ao trabalho com as crianças e respetivas

famílias.

Consideramos os padrões indispensáveis para promover a qualidade. Porém, acreditamos que a qualidade em educação não se encontra apenas e somente na oferta de padrões *independentes dos contextos* (Eisner, 1998), que não se relacionam com a realidade particular e específica de cada um destes. O desafio está no *processo*, ou seja, no modo como as pessoas interagem, no significado que atribuem às ações e nas experiências que uns com os outros desenvolvem.

Neste sentido, a integração das perspetivas dos diferentes sujeitos, nas suas múltiplas dimensões, será um caminho para que a qualidade seja encarada também como um *processo.* Um *processo* em permanente atualização, fortemente dependente das circunstâncias e dinâmicas dos contextos.

A informação que estamos a analisar tem-nos apontado para dificuldades que se prendem particularmente com a perceção divergente dos agentes educativos sobre os diferentes aspetos da prática quotidiana das creches.

No que respeita ao trabalho colaborativo entre os profissionais e famílias, verificamos, através das observações realizadas e, particularmente, através do que foi dito nas entrevistas, que todos os participantes interpelados consideram unanimemente que o envolvimento e a interação colaborativa dos profissionais e famílias é importante, embora tenhamos verificado que nem sempre saibam identificar a razão desta importância.

Apesar de verificarmos a existência de diferentes procedimentos que visam promover a participação de todos na execução de tarefas, verificámos contudo que a tomada de decisões não é partilhada por todos - habitualmente, são os educadores de infância, coordenadores e diretores que assumem o papel ativo nas decisões que afetam a educação das crianças nos contextos.

A colaboração é considerada importante pela globalidade dos agentes educativos embora se verifique na realidade algum distanciamento entre desejos, expetativas e vontades de uns e de outros. O objetivo deve ser encontrar pontos de interceção, para isto, é preciso que, como é referido por Freire (1997, p.73) "quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado".

Concluímos, assim, que a tomada de consciência quanto à importância da relação entre os profissionais e as famílias para o desenvolvimento das crianças, bem como do papel efetivo e ativo que as famílias devem assumir na dinâmica institucional não está, ainda, completamente estabelecida nos contextos. A voz das famílias e profissionais entrevistados evidencia-o:

Pai: *(...) mas de alguma forma a escola quer e faz um esforço para que os pais participem, então de alguma forma também terá que ouvir qual é que é a disponibilidade dos pais em participarem nesta, naquela ou na outra atividade que organizem, caso contrário é difícil arranjar pontos de interceção (...) Também sei que é um processo difícil de consultar todos e arranjar pontos de interceção, mas pelo menos ainda que não, por questionário, mas ir...*

Mãe: Informalmente...

Pai: Colhendo essas respostas. (FAM 4:10)

Às vezes entristece-me um bocadinho porque por exemplo, nós informamos de tudo na reunião (de pais) e, nós vamos com entusiasmo e mostramos que é muito importante e depois as pessoas, às vezes o que eu sinto é que tiveram na reunião mas não ouviram metade (...) sinto que às vezes o nosso/meu trabalho é um bocadinho desvalorizado (...) e isso acaba por ser um bocadinho frustrante porque nós estamos ali a fazer de tudo, a dar o nosso melhor. (EI 3:3)

Sinceramente se quer que eu lhe diga, as auxiliares não estão assim por dentro do assunto (dos projetos), as educadoras é que chegam às salas e vão-nos dizendo - este ano estamos a tratar disto, estamos a tratar daquilo - (...). (AAE 1:1)

Ao longo do tempo que permanecemos nas creches reconhecemos uma notória preocupação dos profissionais com a satisfação das famílias; porém, verificámos que estes profissionais sublinham fortemente a dificuldade que sentem em desenvolver um trabalho colaborativo com as famílias dado o desinteresse que estas demonstram pelo trabalho desenvolvido na creche.

Neste sentido, pensamos que assumir em conjunto a responsabilidade das escolhas e das decisões implica ser reconhecido e reconhecer-se como parceiro. A qualidade da resposta da creche depende fortemente da relação positiva e estreita que se estabelece entre os profissionais e as famílias e, para isto, é necessário que se desenvolva um trabalho em parceria, assente numa perspetiva partilhada na tarefa de cuidar e educar as crianças.

Acreditamos que qualidade dos cuidados e educação de crianças em contextos de creche se evidenciará através da aproximação entre as dimensões de análise que orientam o estudo - Relacional, Ambiental e Organizacional - conjuntamente, com a possibilidade de questionamento crítico e reconhecimento das diferentes perspetivas sobre o significado que estas orientações podem ter para os atores envolvidos.

Consideramos que o estudo poderá ajudar os profissionais e as famílias a compreender a qualidade na creche e, consequentemente, ajudá-los a estabelecer *padrões dependentes* dos contextos e das suas próprias práticas educativas. Simultaneamente, pensamos que os resultados que emergirem deste trabalho de investigação poderão contribuir para intensificar a reflexão sobre os contextos de creche em Portugal, considerando-se o olhar e a voz das famílias e dos profissionais, e sublinhando-se assim, o necessário trabalho em colaboração

entre eles.

Referências

Alves, M. & Azevedo, N. (Ed.) (2010). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Monte de Caparica: UIED - FCT/Universidade Nova de Lisboa.

Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento - contributo para uma mudança reflexiva da Educação*. Monte de Caparica: UIED.

Barros, S. & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 527-535.

Bertram, T. & Pascal, C. (2006). *Baby effective early learning (BEEL): A handbook for evaluating, assuring and improving quality in settings for birth to three year olds*. Birmingham: Amber.

Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, vol.57 no 1, 1-22.

Brazelton, T.B., & Sparrow, J.D. (2003). *The Touchpoints model of development*. Boston, MA: Brazelton Touchpoints Center, Children's Hospital.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Burchinal, M. R., & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 401–426.

Dahlberg, G. Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood & care: Postmodern perspectives*. PA: Taylor & Francis.

Dewey, John (1963). *Experience & education*. New York: Collier Books.

Eisner, E. (1998). *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New Jersey: Prentice Hall.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra

Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition (ITERS-R)*. New York: Teachers College Press.

Hill, N.E. & Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psycology Science*, 13 no. 4, 161-164.

MacNaughton, G. & Hughes, P. (2011). *Parents and professionals in early childhood settings*. London: Open University Press.

NACCRRA National Association of Child Care Resource & Referral Agencies (2010). *Child care in America: Parents' perspectives 2010*. National Policy Symposium.

NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Nonmaternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD study of early child care. *Applied Developmental Psychology*, 22, 457-492.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 81-93.

Portugal, G (2011). No âmago da educação em creche - O primado das relações e a importância dos espaços. *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Singer, J., & Hornstein, J. (2010). The Touchpoints approach for early childhood care and education providers. In B.M. Lester & J.D. Sparrow (Eds.). *Nurturing children and families: Building on the legacy of T. Berry Brazelton* (pp. 288-299). Blackwell.

Stake, R.E. (1995). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (2008). Educação de infância e promoção da coesão social. *Relatório do estudo - A educação das crianças dos 0 aos 12 anos.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Yuen, L. (2011). Enhancing home-school collaboration through children's expression. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19,147-158.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UMA REALIDADE PARA TODAS AS IDADES?

Inês Pinto de Freitas, Universidade Católica Portuguesa, inespintodefreitas@hotmail.com
Joana Fernandes, Faculdade de Educação e Psicologia - Universidade Católica Portuguesa, jfernandes@porto.ucp.pt

RESUMO: O processo de envelhecimento a que se tem assistido, associado ao facto de a passagem à reforma ser cada vez mais tardia, tem conduzido a uma sensibilização da sociedade em geral para a incontornável necessidade de se manterem os trabalhadores mais velhos em situação de emprego, durante mais tempo (Comissão Europeia, 2004). A formação contínua assume, neste contexto, uma via possível para fazer face às novas necessidades ligadas às permanentes evoluções da sociedade através de uma valorização e actualização profissional. Contudo, a literatura tem evidenciado que a participação em formação tende a diminuir com a idade (Instituto Nacional de Estatística, 2009).

O presente estudo tem como finalidade explorar as representações de diversos intervenientes integrados em determinados contextos organizacionais, sobre a relação entre envelhecimento e formação. Assim, pretendeu-se aceder às representações dos trabalhadores e, por outro lado, à dos empregadores de duas organizações distintas. Tendo como orientação os princípios da Grounded Theory, procedeu-se ao tratamento de dados e posterior análise.

Constatou-se que as significações dos trabalhadores e dos empregadores se revelam idênticas no que concerne ao desenvolvimento da formação. Os trabalhadores avaliaram positivamente a sua participação em formação, dado que a consideram uma mais-valia. Por sua vez, os empregadores salientaram, de igual forma, a importância da realização da formação, sendo este facto reiterado através da obrigatoriedade de participação na mesma. No que concerne aos trabalhadores mais velhos, evidenciou-se ainda a sua resistência à participação em formação.

Introdução

O presente estudo exploratório enquadra-se na temática da formação profissional num contexto de envelhecimento populacional. Desta forma, os objectivos do mesmo prenderam-se com a exploração das representações de empregadores e de trabalhadores no que concerne ao envolvimento de trabalhadores mais velhos em formação. O envelhecimento da sociedade a que actualmente se assiste, associado à exigência de uma passagem à reforma cada vez mais tardia (Comissão Europeia, 2004), conduz à necessidade de manter os trabalhadores mais velhos profissionalmente activos durante mais tempo. A formação poderá assumir-se como um meio para que estes adultos mantenham os seus conhecimentos e competências profissionais actualizados. Desta forma, a aprendizagem ao longo da vida parece assumir uma importância crescente neste domínio. Porém, estudos conduzidos neste domínio têm demonstrado que a participação em formação profissional tende a diminuir com a idade

(Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2004). De facto, dados nacionais (INE, 2009) demonstram, que no escalão etário dos 18 aos 24 anos, existe uma probabilidade de 60,8% de participação em actividades de aprendizagem ao longo da vida, sendo que estes valores diminuem com o avançar da idade. Em indivíduos com idades entre os 55 e 64 anos, verifica-se uma probabilidade de apenas 10,8% de participação nas referidas actividades (*Ibd.).*

Partindo da análise da realidade de duas organizações distintas (uma empresa multinacional do ramo da indústria automóvel e uma organização não-governamental que fornece serviços nas áreas da saúde, acção social e emergência), pretendeu-se caracterizar alguns dos aspectos centrais da formação, tendo como objectivo geral analisar, da forma mais aprofundada possível, as representações dos intervenientes integrados nestes contextos organizacionais acerca da formação profissional. A análise, ancorada nestas duas realidades organizacionais, teve por base os seguintes objectivos específicos de investigação: explorar como se desenvolve o ciclo formativo nas organizações em análise, prestando particular atenção à integração em formação dos trabalhadores mais velhos, e explorar as representações de trabalhadores de diferentes faixas etárias relativamente ao envolvimento em formação.

Método

Objectivos específicos e questões de investigação

Para a concretização do objectivo geral de investigação – analisar, da forma mais aprofundada possível, as representações dos intervenientes integrados em determinados contextos organizacionais acerca da formação profissional, elaboraram-se os seguintes objectivos específicos: a) explorar como se desenvolve o ciclo formativo nas organizações em análise, prestando particular atenção à integração em formação dos trabalhadores mais velhos; b) explorar as representações de trabalhadores, de diferentes faixas etárias, relativamente ao

envolvimento em formação. Note-se que o primeiro objectivo foi alcançado fundamentalmente através do ponto de vista dos responsáveis organizacionais, aqui designados por empregadores, enquanto o segundo, foi compreendido apenas através do ponto de vista dos trabalhadores.

Relativamente ao objectivo específico – "explorar como se desenvolve o ciclo formativo nas organizações em análise, prestando particular atenção à integração dos trabalhadores mais velhos", procurou-se compreender "Quais as representações dos empregadores relativamente à integração em formação dos trabalhadores mais velhos?".

Face ao objectivo que remete para a tentativa de exploração das representações de trabalhadores, de diferentes faixas etárias, relativamente ao envolvimento em formação, procurou-se responder às questões: "Quais os motivos para o envolvimento em formação?" e "Qual a avaliação dos trabalhadores relativamente à participação em formação?".

Participantes

Participaram nesta investigação empregadores, na figura dos responsáveis de formação, e trabalhadores de duas organizações. O critério de escolha das duas organizações que participaram no estudo assentou fundamentalmente na facilidade de acesso. A amostra foi constituída por nove sujeitos, cinco de uma empresa multinacional do ramo automóvel e quatro de uma organização não governamental. Da amostra de trabalhadores três são do sexo feminino e quatro do sexo masculino, enquanto os empregadores são ambos do sexo feminino. Uma vez que um dos objectivos desta investigação se prendia com a compreensão da relação entre envelhecimento e formação profissional, tinha-se previsto a realização de entrevistas apenas a trabalhadores de idades mais avançadas. Contudo, tal não foi possível devido a constrangimentos internos das organizações. Realizaram-se, assim, entrevistas a trabalhadores de diferentes idades, tendo sempre presente a intencionalidade de aceder às

representações que estes possuíam acerca da formação. Entrevistaram-se também os empregadores das duas organizações, no sentido de aceder às suas representações relativamente à temática em estudo, procurando realizar um cruzamento entre as suas significações e as dos trabalhadores. Importa referir que o método de amostragem utilizado foi o da amostragem por conveniência, uma vez que os elementos da amostra foram escolhidos pelas próprias organizações. A amostragem por conveniência é um método utilizado com sucesso, nomeadamente em situações nas quais se pretenda captar ideias gerais, bem como aspectos críticos (Coutinho, 2007). Uma vez que este estudo se encontra também direccionado para trabalhadores mais velhos, mostrou-se pertinente identificar a média de idades e antiguidade na empresa bem como o grau de escolaridade que prevaleceu. Neste âmbito, as médias de idade e antiguidade na empresa situam-se nos 44 anos (44,1 anos) e nos 11 anos (11,4 anos), respectivamente. Por sua vez, a maior parte dos trabalhadores possui o 3º ciclo do ensino básico.

Instrumentos

Nos estudos de carácter exploratório, a utilização de diversos métodos é frequente e afigurou-se essencial para, partindo de diferentes fontes, se discernissem as dimensões essenciais da problemática em estudo (Quivy & Campenhoudt, 2003). Assim, na presente investigação, recorreu-se a diversos métodos e instrumentos, nomeadamente a um questionário de dados sociodemográficos, construído para este estudo, entrevistas semiestruturadas e análise documental. A ficha de dados sociodemográficos permitiu-nos aceder a informações como a idade, nível de escolaridade, horário de trabalho, funções desempenhadas, antiguidade, entre outros aspectos relativos aos trabalhadores. Através desta, foi possível proceder a uma caracterização mais aprofundada da amostra no que respeita a informações relevantes sobre os trabalhadores que possam estar relacionadas com a temática

em estudo. No que respeita à análise documental esta passou pela análise do plano de formação do ano anterior da empresa multinacional, facultando uma compreensão mais detalhada do tipo de formações que a mesma realiza. Ambas as organizações facultaram informações específicas das mesmas através de documentos que descreviam historicamente, de forma sumária, o seu campo de actuação e evolução. Estes documentos, juntamente com os métodos de entrevista permitem ao investigador aceder a informações e especificidades de reflexão de extrema riqueza e diversidade (Quivy & Campenhoudt, 2003). As entrevistas exploratórias têm como função tornar evidentes alguns dos aspectos do fenómeno em estudo, aos quais o investigador não teria tido acesso e assim completar as pistas de trabalho sugeridas pela leitura realizada previamente (ibd.). Uma vez que o objectivo central neste tipo de estudos é o de encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, é importante que as entrevistas decorram de forma aberta e flexível para permitir um certo grau de liberdade ao observador, tendo-se, por essa razão, optado pelas entrevistas semiestruturadas. Esta opção deveu-se também ao facto de considerarmos que estas permitem um acesso mais aprofundado aos dados, auxiliando em grande medida, na exploração das motivações dos trabalhadores. Uma entrevista semiestruturada não é inteiramente aberta nem orientada por questões predefinidas (ibd.). Assim, as entrevistas apresentaram uma estrutura relativamente aberta, tendo sempre em conta as questões orientadoras que se incluíram no guião. Contudo, por vezes a sua ordem foi alterada e adaptada ao decorrer da entrevista, aproveitando para colocar novas perguntas que se revelaram pertinentes para a investigação.

Procedimentos

Recolha de dados

Para se proceder à recolha de dados, foram contactadas via e-mail uma empresa e uma ONG, solicitando a sua colaboração na presente investigação. Posteriormente, foram

agendadas duas reuniões, uma com a responsável de formação da empresa multinacional e outra com a Directora de um dos pólos da ONG, com o intuito de sensibilizar para a pertinência do fenómeno em estudo e esclarecer mais detalhadamente o tipo de colaboração solicitada. Na sequência, já com as responsáveis de formação, foram agendadas as datas de realização das entrevistas. O período de recolha de dados decorreu entre Janeiro e Março de 2011.

Antes da realização das entrevistas aos trabalhadores, efectuadas no local e dentro do horário de trabalho dos entrevistados, estes foram esclarecidos sobre o propósito e os objectivos da investigação. Foi-lhes solicitado o consentimento expresso para a realização das entrevistas e assegurada a confidencialidade e o anonimato dos dados.

Tratamento de dados

Para a análise e tratamento dos dados obtidos, privilegiaram-se os princípios da grounded theory. O presente modelo assenta numa orientação para a descoberta por parte do investigador concretizando-se através de um tipo de pesquisa mais exploratória. Parte da familiarização com situações ou fenómenos e da descrição e análise dos mesmos, formulando questões susceptíveis de reformulação e refinamento à medida que a investigação vai evoluindo (Fonte, 2005). Recorre a um conjunto de procedimentos qualitativos com o objectivo de contribuir para o seu desenvolvimento, apoiando-se nos dados que foram sistematicamente recolhidos e analisados (ibd.). O objectivo central do modelo consiste em desenvolver uma estreita ligação entre a teoria e a realidade estudada, relevando o papel activo do investigador neste processo (Fernandes & Maia, 2001). Por conseguinte, o conteúdo das entrevistas foi analisado de acordo com os princípios do modelo da grounded theory. A análise de conteúdo, segundo Bardin (2009), é uma técnica de análise de comunicações que pretende ir além dos significados, da leitura simples do real, realizando-se, para o efeito, uma

primeira leitura 'flutuante', que consiste "em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações" (ibd., p. 122), constituindo esta primeira leitura uma pré-análise que correspondeu a uma fase de organização para operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais. Seguiu-se a exploração do material, a qual se concretizou através de operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas (Bardin, 2009). Nesta fase, procedeu-se a uma codificação aberta dos dados, que consistiu em decompor os mesmos em unidades de análise (representativas do fenómeno em estudo) para, seguidamente, questionar estas unidades de uma forma aberta (Fernandes & Maia, 2001). Este questionamento implicou a mobilização de competências de observação e atenção focalizada, no sentido de ir nomeando e conceptualizando as respostas que vão progressivamente emergindo. Seguidamente, os conceitos foram agrupados em categorias, que se definem como classes significativas, e que agrupam, sob uma noção genérica, elementos do discurso (Guerra, 2006), agrupamento este realizado em função das características comuns destes elementos. Estas resultaram da reconfiguração dos códigos anteriormente encontrados através da criação de relações de similaridade entre conceitos que pareceram associar-se ao mesmo fenómeno (Bardin, 2009). De forma a concretizar todo este processo, recorreu-se ao software de análise qualitativa NVivo, versão 8.

Resultados

Apresentação e discussão de resultados

A análise dos resultados obtidos procurou ir de encontro às questões de investigação formuladas em função dos objectivos específcos. Assim, procurou dar-se resposta à questão "Quais as representações dos empregadores relativamente à integração em formação dos trabalhadores mais velhos?". No que concerne às significações dos empregadores neste

domínio, foi mencionado por ambas as organizações que os trabalhadores mais velhos demonstram resistência ao envolvimento em programas de formação. Denotemos, porém, que apesar das referidas resistências por parte destes trabalhadores, a presença dos mesmos nos programas de formação foi referida por parte das duas organizações que participaram no estudo. Efectivamente, Pestana (2003), refere o facto de os empregadores considerarem a existência de uma maior resistência face à mudança pelos trabalhadores mais velhos e falta de motivação e de vontade para se adaptarem a novas situações, onde se pode incluir a participação em programas formativos. É também referido o facto de as organizações privilegiarem o acesso à formação de trabalhadores mais jovens, conduzindo a uma diminuição do envolvimento dos trabalhadores de idades mais avançadas em acções de formação (Hessel, 2008). Não obstante, o que na realidade se constatou é que os trabalhadores acabam por participar nos programas de formação, independentemente da sua idade e dos motivos pelos quais o fazem. A participação destes trabalhadores em formação, independentemente da resistência que demonstram, poderá, contudo, dever-se ao carácter obrigatório da formação, facto referido por uma das responsáveis de formação a respeito da forma de participação na formação, que deriva da obrigatoriedade de cumprimento do número mínimo de horas de formação por trabalhador. Assim, podemos considerar que, de um modo geral, nas organizações em análise, a formação se orienta por uma lógica de gerência (Meignant, 1999), isto é, a formação é concebida como resposta a uma obrigação legal, devido à necessidade de assegurar um número mínimo de 35 horas de formação contínua por ano a cada trabalhador.

No que respeita à integração em formação dos trabalhadores mais velhos, de um modo geral, podemos compreender que os discursos dos empregadores apresentam uma concordância entre si, ao nível da representação acerca do desenvolvimento da formação. Os empregadores referem que a realização da formação e participação na mesma se apresentam

como uma mais-valia, independentemente da idade que os trabalhadores possuem. Efectivamente, a literatura corrobora este facto no que se refere à relevância de uma aprendizagem que se prolongue ao longo de todo o ciclo vital (Sitoe, 2006). Nos resultados do presente estudo constatámos ainda que o factor idade parece não ter influência no envolvimento em formação, nas organizações em análise. Assim, não encontrámos evidências que corroborem os dados da literatura que apontam para que as entidades empregadoras assumam atitudes de discriminação face ao envolvimento de trabalhadores mais velhos em formação (Pestana, 2003). Ainda neste domínio, foi revelador constatar que os empregadores consideram de extrema importância a integração e participação dos trabalhadores mais velhos na formação, contrapondo as evidências empíricas encontradas.

"Quais os motivos para o envolvimento em formação?" - Procurando responder a esta questão compreendemos que as razões que impulsionam os trabalhadores a participarem em formação, passam, em ambas as organizações, pela aprendizagem que esperam adquirir com a formação, pela melhoria do desempenho das funções através dos conhecimentos adquiridos em contexto de formação, pela organização dos conhecimentos como finalidade da formação, entre outros. Por fim, são ainda de salientar as referências feitas pelos trabalhadores quanto à imposição de participação por parte das organizações. Foi, contudo, referido o fraco impacto da formação no desempenho das suas funções. Remetendo para uma das definições do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, esta é definida como "toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego" (Comissão das Comunidades Europeias, 2001, p. 10). Neste domínio, e uma vez que o estudo se debruçou sobre a temática da formação profissional, seria expectável que se constatasse, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, um enriquecimento de conhecimentos, aptidões ou competências relacionadas com o emprego.

Contudo, as representações dos trabalhadores apontam apenas um impacto a nível pessoal e uma ausência de impacto no que respeita ao desempenho das suas tarefas no trabalho.

No sentido de nos podermos pronunciar face à questão "Qual a avaliação dos trabalhadores relativamente à participação em formação?" conseguimos compreender que estes reconhecem a importância da formação tendo-se reportado nomeadamente aos níveis de desenvolvimento pessoal e da relevância da formação nas suas vidas.

Os trabalhadores descrevem, de um modo geral, que os motivos para a participação em formação passam pela aquisição de novas competências visando a melhoria no desempenho das suas funções na organização. Segundo Carré (1999), este constitui-se como um dos principais motivos que impulsionam os indivíduos a participarem em formações, uma vez que procuram nestas a aquisição de competências, denotadas como essenciais à execução da sua actividade de trabalho, de modo a permitir uma adaptação a possíveis mudanças técnicas, e aperfeiçoar as suas práticas. Porém, apesar de a literatura evidenciar que os trabalhadores esperam, após a participação em formação, obter um enriquecimento a nível profissional (ibd.), este facto não é corroborado pelo presente estudo, visto que os trabalhadores salientaram como aspectos positivos da participação em formação apenas o impacto que estes denotam na sua vida pessoal, tais como o seu desenvolvimento pessoal ou o auxílio aos filhos nas tarefas escolares e não tanto a questões relacionadas com o seu desenvolvimento profissional.

Um aspecto revelador prendeu-se com o facto de os discursos dos trabalhadores terem apontado para uma tentativa de adequação dos métodos utilizados em algumas das formações desenvolvidas. Foi referido que partindo de exemplos práticos da experiência de trabalho dos formandos, se procede para a explicação das temáticas da formação. Este recurso à experiência dos formandos para se aprender através da mesma, remete para uma das concepções de formação proposta por Maggi – a lógica do actor e do sistema construído.

Assim, segundo as propostas de concepção deste autor (2003) evidenciaram-se duas lógicas distintas de desenvolver a formação nos contextos envolvidos no estudo. O recurso a métodos baseados no saber experiencial dos formandos aponta para um reconhecimento das potencialidades deste tipo de métodos por parte dos formadores.

O facto de os trabalhadores terem perspectivado como positiva a utilização de exemplos das experiências de trabalho é reiterado por Lopes (1999), que refere a importância do recurso à experiência dos formandos como forma de optimizar os resultados da formação. Este tipo de metodologia revela-se particularmente útil perante formandos de idades mais avançadas, na medida em que estes possuem uma experiência de vida mais vasta, relativamente a indivíduos de idades inferiores e que deve ser valorizada. É, então, desejável que se promova uma interacção entre os formandos de idades mais avançadas com os mais novos, proporcionando-se desta forma, uma saudável troca de saberes e experiências (ibd.). Ainda no que se refere às metodologias adoptadas, os trabalhadores avaliaram positivamente o facto de os conteúdos serem desenvolvidos de uma forma progressiva. Segundo Lopes (1999), as práticas de formação deverão ser adaptadas aos trabalhadores mais velhos. Neste sentido, os princípios metodológicos a adoptar relativamente a estes trabalhadores, passam por adaptar o nível de dificuldade dos adultos de forma crescente, segundo a sua progressão. Assim, os dados obtidos apontam para o desenvolvimento da formação recorrendo a alguns métodos que parecem ser adaptados a trabalhadores de idades mais avançadas.

Conclusão

De um modo geral, concluiu-se neste estudo que a relação entre os empregadores e os seus comportamentos para com os trabalhadores mais velhos é complexa. Apesar da escassez de estudos recentes no âmbito da temática do envelhecimento aliado à formação, a investigação conduzida até ao momento demonstra um elevado número de exemplos de

discriminação etária nas empresas (Department for Education and Employment, 2000). Contudo, neste estudo, verificámos uma concordância nos discursos dos trabalhadores e dos empregadores ao nível da representação acerca do desenvolvimento da formação, tendo estes referido a realização e participação na formação como uma mais-valia, independentemente da idade que possuem. Concluímos então que a idade, enquanto factor isolado, parece não se constituir como obstáculo para o envolvimento dos trabalhadores em formação nas organizações envolvidas no estudo, contrariando alguma da literatura de referência existente neste domínio (Pestana, 2003). Apesar deste facto, a resistência dos trabalhadores mais velhos relativamente à participação em formação foi um aspecto corroborado por este estudo. Contudo, constatou-se que os trabalhadores participam nos programas de formação, independentemente da sua idade. Questionamos porém, se a participação destes trabalhadores se poderá dever ao carácter obrigatório da formação.

Constatámos ainda, no que respeita à avaliação dos trabalhadores face à formação, referências dos mesmos ao fraco impacto desta no desempenho das suas funções.

É, igualmente de salientar, que os aspectos positivos resultantes da formação que derivaram das representações dos trabalhadores se reportaram a questões de oportunidade de desenvolvimento pessoal e não tanto a questões relacionadas com o seu enriquecimento profissional, tal como seria de esperar, uma vez que, segundo Carré (1999) se trata de um dos objectivos esperados na formação profissional.

No que respeita às metodologias utilizadas nas organizações em análise concluiu-se que algumas acabam por ter em conta as necessidades dos trabalhadores de idades mais avançadas. Este aspecto torna-se particularmente evidente no recurso à experiência dos trabalhadores para se proceder à explicação das temáticas e à forma progressiva de desenvolver os conteúdos formativos.

Uma vez que esta investigação permitiu dar visibilidade a algumas das práticas operacionalizadas no âmbito da formação profissional, mostra-se de todo pertinente enfatizar os contributos da mesma. Um outro contributo do nosso estudo prende-se, assim, com a necessidade de se contemplarem um maior leque de metodologias que tenham em conta as especificidades dos trabalhadores mais velhos. Apesar de o estudo ter evidenciado uma tentativa de adequação das metodologias utilizadas em formação nas organizações em análise, nomeadamente no que respeita à consideração das particularidades dos trabalhadores mais velhos, existem outras preocupações no âmbito deste tipo de metodologias que importa referir. Constatou-se a pertinência da utilização de metodologias que recorrem ao saber experiencial dos indivíduos, bem como uma forma progressiva de desenvolver os conteúdos formativos. Contudo, outros aspectos fundamentais neste domínio passariam por promover ambientes de aprendizagem que considerassem as características dos trabalhadores mais velhos, bem como o passado do seu percurso no âmbito da educação e aprendizagem, conduzindo a um entrosamento destes trabalhadores com os mais novos e a uma dinâmica de troca de saberes. Os trabalhadores que não foram contactando com modelos de aprendizagem contínua ao longo da sua vida, podem recear envolver-se na formação (Hessel, 2008). Impõe-se, então, a fulcral necessidade por parte dos formadores e dos outros agentes envolvidos na concepção e desenvolvimento da formação, de considerarem esses receios, nomeadamente através do evitamento de situações de aprendizagem promotoras de dinâmicas de competitividade. Neste âmbito, cabe ainda ressaltar alguns dos princípios andragógicos (Knowles et al, 1984) que poderão ser considerados nas intervenções formativas, nomeadamente para a criação de um ambiente favorável que estimule a participação dos formandos. A sua prossecução poderá ser promovida pela passagem de uma visão centrada exclusivamente no formador, para uma visão mais alargada, focalizada no formando, que participa e expõe as suas ideias sem o receio de ser julgado. Impõe-se, ainda, a necessidade de

envolver os formandos no planeamento dos métodos de formação, bem como na definição do seu conteúdo curricular. Uma vez que qualquer grupo de adultos se apresenta como heterogéneo no que respeita às suas diferenças individuais, a adequação dos métodos aos formandos impõe-se como fundamental. A tentativa de personalização do processo formativo deverá ser também um objectivo prioritário, tornando possível a adaptação do processo de aprendizagem às características e interesses pessoais e singulares de cada indivíduo. Por último, e tal como os resultados deste estudo indicaram, a formação deverá sempre partir dos conhecimentos práticos dos indivíduos de forma a estimular a sua motivação e o seu envolvimento no processo de aprendizagem. Neste sentido, deverão ser privilegiadas técnicas experienciais, tais como discussões em grupo, exercícios de simulação, entre outros, em detrimento de técnicas que assentem em lógicas mais transmissivas.

Em suma, o presente artigo desafia uma mentalidade mais tradicional relativamente aos trabalhadores mais velhos, preconizando uma abordagem neutra em relação à idade no que respeita à formação profissional. Denotamos, então, a importância da aprendizagem se tornar uma oportunidade e um dever que não se deve nem se pode perder com a idade.

Referências

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições70.

Carré, P. (1999). Motivação e relação com a Formação. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp.285-307). Lisboa: Instituto Piaget.

Comissão das Comunidades Europeias (2001). *Comunicação da Comissão: Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Retrieved from http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:PT:PDF

Comissão Europeia (2004). *Comunicação da Comissão: Aumentar os níveis de emprego dos trabalhadores mais velhos e retardar a saída do mercado de trabalho*. Retrieved from http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2004:0146:FIN:PT:PDF

Coutinho, C. (2007). *Métodos e Técnicas de Amostragem.* Retrieved from http://claracoutinho.wikispaces.com/Métodos+e+Técnicas+de+Amostragem

Department for Education and Employment (2000). *Factors affecting retirement: United Kingdom*. Retrieved from http://www.dfes.gov.uk

Fernandes, E. M., & Maia, A. (2001). Grounded theory. In E. M. Fernandes & L. S. Almeida (Eds.), *Métodos e técnicas de avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp. 49-76). Braga: CEEP-UM.

Fonte, C. (2005). Investigar narrativas e significados: A grounded analysis como metodologia de referência. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, 2,* 290 – 297.

Guerra, I. C. (2006). Tratamento do material. In I. C. Guerra. (Eds.), *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso* (pp. 80-83). Cascais: Princípia.

Hessel, R. (2008). Envelhecimento activo numa sociedade encanecida: Formação em todas as idades. *Revista Europeia de Formação Profissional, 45*(3), 157-180.

Instituto Nacional de Estatística [INE] (2009). *Aprendizagem ao longo da vida – Inquérito à educação e formação de adultos 2007*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

Knowles, M. S. *et al* (1984). *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education.* San Francisco: Jossey Bass.

Lopes, H. (1999*). Aplicação das Metodologias de Formação para Adultos Pouco Escolarizados*. Lisboa: Observatório do Emprego e da Formação Profissional.

Maggi, B. (2003). *Do agir organizacional: Um ponto de vista sobre o trabalho, o bem-estar, a aprendizagem*. São Paulo: Editora Edgard Blucher.

Meignant, A. (1999). *A gestão da formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] (2004). *OECD employment outlook 2003: Towards More and Better Jobs.* Retrieved from http://www.oecd.org/dataoecd/62/57/31775229.pdf

Pestana, N. (2003). *Cadernos de emprego e relações de trabalho*. Lisboa: MSST/DGERT.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Sitoe, R. (2006). Aprendizagem ao longo da vida: Um conceito utópico? *Comportamento Organizacional e Gestão, 12*(2), 283 – 290.

HÁBITOS DE SONO E ANSIEDADE, DEPRESSÃO E STRESSE: QUE RELAÇÃO?

Teresa Rebelo Pinto, Centro de Electroencefalografia e Neurofisiologia Clínica, teresa@rebelopinto.eu
Cátia Amaral, ISPA – Instituto Universitário, csolamaral@gmail.com
Vera Neves da Silva, ISPA – Instituto Universitário, veranevesdasilva@gmail.com
Joana Silva, ISPA – Instituto Universitário, joana.r.s.silva@gmail.com
Isabel Leal, ISPA – Instituto Universitário, ileal@ispa.pt
Teresa Paiva, Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa, teresapaiva0@gmail.com

RESUMO: Este trabalho procura explorar as relações entre os hábitos de sono, os níveis de sonolência diurna e as queixas de ansiedade, depressão e stresse em adolescentes portugueses. 1613 jovens entre os 12 e os 18 anos (média=14,23, DP=1,752) responderam ao Questionário para Adolescentes AS, que incluía variáveis demográficas e sobre hábitos de sono, queixas de saúde, uma escala de ansiedade, depressão e stresse (EADS 21) e uma escala de sonolência (CASQ). 53,3% dos participantes eram do sexo feminino. Os resultados indicam que os níveis de sonolência diurna e os sintomas de depressão (Rs=0,371), ansiedade (Rs=0,327) e sobretudo stresse (Rs=0,405) estão significativamente correlacionados. Os jovens que apresentam maior sonolência diurna e sintomas de ansiedade, depressão e stresse são os que têm piores hábitos de higiene do sono, mais dificuldades em dormir bem ou adormecer, excesso de peso ou dores de cabeça. Conclui-se que a promoção de hábitos de sono saudáveis nos jovens será um factor importante na prevenção/tratamento de sintomas de depressão, ansiedade e stresse.

Enquadramento

Nos últimos anos, a prevalência de problemas relacionados com a saúde mental tem vindo a aumentar na população em geral e em particular em Portugal. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002), o crescimento das perturbações da saúde mental constitui um dos aspectos mais preocupantes no âmbito da Saúde Pública, sobretudo quando admitindo que estas se devem a uma combinação de factores sociais, biológicos e psicológicos.

Pese embora se reconheçam as causalidades múltiplas associadas a este fenómeno, importa estudar as interacções entre estas perturbações e outros acontecimentos da sociedade moderna, como é o caso da redução sistemática das horas de sono dos jovens. Deste modo, procurando estabelecer relações entre os diferentes componentes da saúde, com este estudo

pretende-se contribuir para uma melhor compreensão da adolescência e, consequentemente, uma melhor preparação para desenvolver programas que ajudem os jovens a adoptar estilos de vida mais saudáveis e protectores do seu crescimento futuro.

O sono é um tema que tem vindo a ganhar importância na sociedade, não só porque se regista um aumento das perturbações de sono, mas também porque tem aumentado o número de investigações realizadas sobre o assunto (Rebelo Pinto, 2010).

Nos adolescentes, registam-se grandes alterações no ciclo vigília-sono (Tate, Richardson & Carskadon, 2002), e é importante esclarecer a sua origem, provavelmente relacionada com a interacção de diversos factores, designadamente as grandes mudanças sociais e fisiológicas que acompanham a puberdade (Richardson & Tate, 2002). Com efeito, o estilo de vida moderno torna-se por vezes incompatível com um bom sono, na medida em que convida constantemente os adolescentes a adoptar comportamentos contraditórios com a higiene e qualidade do sono.

Durante a adolescência, parece existir uma tendência para a privação de sono crónica, o que gera uma enorme dívida de sono (Dahl, 1999). Na origem deste fenómeno destacam-se factores de várias ordens. Por um lado, as mudanças neuro-fisiológicas da puberdade potenciam um ligeiro atraso de fase e uma maior necessidade de dormir (Richardson & Tate, 2002; Paiva, 2008). Socialmente, aumentam as exigências nos diferentes contextos de vida dos adolescentes (escola, família, grupos de pares, etc.), o que permite compreender a sobrevalorização de outras actividades que não o sono (Carskadon, 1999). A nível pessoal, o jovem experimenta novas formas de pensamento e uma crescente autonomia em relação ao meio familiar, o que lhe permite um maior controlo em relação aos hábitos quotidianos. Por falta de interesse ou de conhecimentos sobre o assunto, é frequente que os jovens não

valorizem devidamente os seus comportamentos relacionados com o sono (Rebelo Pinto, 2010).

O sono nos adolescentes tem sido estudado internacionalmente, no sentido de perceber quais os seus comportamentos típicos, bem como os factores que podem estar na sua origem (Carskadon, 2002). Em Portugal, sabe-se muito pouco para além do número de horas que costumam dormir e da frequência com que se sentem sonolentos durante o dia (Gaspar de Matos, Loureiro e Veiga, 2009). Noutros países, porém, a privação de sono e os seus maus hábitos têm sido associados a comportamentos agressivos, distúrbios emocionais e dificuldades no desempenho académico (e.g: Ramsawh et al, 2009).

A ansiedade é um estado bastante prevalente na adolescência, quer por causas sociais, como o *bullying* ou problemas com os pares, quer por padrões familiares já existentes. Frequentemente, situações de ansiedade nos jovens conduzem a casos depressivos. Os problemas de ansiedade, stresse ou depressão podem prejudicar a higiene do sono e o inverso também é verdadeiro.

A ansiedade, o stresse e a depressão constituem três dimensões afectivas negativas clássicas tanto na psicologia como na psicopatologia. Apesar das definições independentes, são reconhecidas as sobreposições entre a ansiedade e depressão, tanto a nível estatístico como do ponto de vista da saúde mental. Por isso, as três correlacionam-se e são associadas entre si aquando do surgimento de uma das patologias (Leal, 2004).

Clark e Watson (1991) definiram o modelo tripartido em que os sintomas da ansiedade e depressão se conjugam em três estruturas básicas. A utilização prática deste modelo levou à construção de várias medidas, tal como a *Depression Anxiety Stresse Scale* (DASS) de Lovibond e Lovibond (1995, cit. Por Pais-Ribeiro, Honrado & Leal, 2004) cujo objectivo é

discriminar as dimensões que avalia. No ponto em que se apresenta a metodologia deste estudo, será referida esta escala, cuja versão portuguesa foi utilizada no instrumento.

O stresse relaciona-se com o sono de forma bilateral (Sahed & Gruber, 2002), isto é, uma vida excessivamente potenciadora de stresse pode perturbar o ciclo vigília-sono, sendo por vezes o sono em si mesmo um factor "stresseante" para o adolescente que atribui maior importância a outras áreas da sua vida e tem pouco tempo para dormir. Por outro lado, os sintomas de ansiedade aumentam com a irregularidade de horários de sono adoptados. Parecem existir maiores dificuldades de sono, nomeadamente despertares precoces nos estudantes com maiores níveis de ansiedade (Almondes & Araújo, 2003). Também Dahl (2002) relaciona a regulação pessoal do ciclo sono-vigília na vida dos adolescentes com processos afectivos e cognitivos, confirmando a estreita ligação entre privação de sono e mudanças a nível emocional.

Por fim, existem evidências da influência dos transtornos de sono nos comportamentos violentos. Alóe, Schenck e Teixeira (2004) verificaram que a experiência de um sono perturbado aumenta a probabilidade de desenvolver excessivamente a agressividade. Tais conclusões representam um risco acrescido ao quotidiano dos adolescentes com problemáticas ou défice significativo de sono, que se apresentam, de certo modo, incapacitados em tarefas de auto-regulação emocional, aumentando o risco de incorrer em comportamentos violentos como violência física ou sexual e o abuso de álcool e drogas.

Apesar da relevante evolução dos conhecimentos sobre o sono nas últimas décadas (Paiva, 2008) existem lacunas no que se refere investigações com populações adolescentes, cujos dados possam suscitar e legitimar intervenções educativas e terapêuticas adequadas e cientificamente fundamentadas (Carskadon, 2002). Tal como afirmam Glovinsk e Spielman

(2006), a capacidade de dormir não se resume a uma resposta ao estado de sonolência, relacionando-se de forma muito particular com os significados individuais que os adolescentes atribuem ao sono. Uma vez que a adesão aos princípios da higiene do sono é menos provável quando as pessoas apresentam crenças irrealistas, muitas vezes enraizadas e difíceis de substituir, considera-se a adolescência como um período crítico na promoção de comportamentos saudáveis, nomeadamente no que diz respeito ao sono e à saúde mental. A adopção de uma postura preventiva torna-se essencial para garantir adultos mais bem sucedidos e saudáveis (Wolfson, 2002). Contudo, para que as intervenções produzam os efeitos desejados, é absolutamente necessário perceber em que áreas é prioritário actuar. É este o pricipal objectivo deste trabalho.

Objectivos

Com este estudo, pretende-se explorar as relações existentes entre níveis de sonolência diurna e sintomas de ansiedade, depressão e stresse em adolescentes portugueses. Este trabalho visa ainda verificar tendências nessas duas áreas de acordo com hábitos de sono e características socio-demográficas (sexo, idade, índice de massa corporal e sintomas médicos isolados). Finalmente, num âmbito mais geral, pretende-se que os dados obtidos possam suportar a necessidade de intervenção no domínio da prevenção na área da saúde mental.

Metodologia

Participantes

Participaram neste estudo 1613 jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos (média=14,23, DP=1,752). Os participantes eram provenientes de 10 escolas espalhadas pelas regiões do Norte (61,3%), Centro (15,8%), Lisboa (19,8%) e Regiões Autónomas (3,1%), de acordo com a divisão NUTS II. O método de amostragem foi por conveniência.

Instrumentos

Utilizou-se neste trabalho o "Questionário para Adolescentes – AS", construído propositadamente para um estudo mais alargado. O instrumento é constituído por quatro partes distintas (ver anexo 1). A primeira corresponde aos dados pessoais do participante, incluindo aspectos demográficos como sexo, idade e ano de escolaridade, mas também outros assuntos relevantes para o estudo do sono. Na segunda e terceira partes encontram-se duas escalas pré-validadas para a população portuguesa, respectivamente: Cleveland Adolescent Sleepiness Scale – CASQ (Spilsbury, Drotar, Rosen & Redline, 2007) e Escala de Ansiedade, Depressão e Stresse – EADS 21 (Leal, Antunes, Passos, Pais-Ribeiro & Maroco, 2009). A quarta e última parte diz respeito a hábitos de sono e sintomas médicos frequentes.

Procedimentos

Para a construção do instrumento referido, foram recolhidas as devidas autorizações dos autores das escalas ou adaptações que integra. Posteriormente, com base na análise de investigações anteriores (e.g: Rebelo Pinto, 2010), foram seleccionados os itens a acrescentar no instrumento utilizado. Os questionários e respectivas orientações para aplicação foram enviadas por correio electrónico para escolas que voluntariamente participaram no estudo. Os dados foram recolhidos em papel e analisados com o SPSS (v. 17.0, SPSS Inc, Chicago, IL). Foram considerados estatisticamente significativos os resultados com p-value inferior a 0,05.

Análise e discussão de dados

Seguindo os objectivos já mencionados, os dados foram analisados de modo a explorar relações entre as variáveis em estudo e a sua distribuição de acordo com variáveis demográficas e hábitos de sono.

Em primeiro lugar, importa destacar que os participantes deste estudo (distribuídos por zonas muito distintas do país) revelam horários de sono semelhantes a estudos anteriores. Utilizando a variável "ciclo de estudos", observa-se que os participantes mais velhos (ensino secundário) dormem em média 07:42m, menos que os do 3º ciclo (08:35m). É preocupante que 54,1% dos participantes durmam, durante a semana, menos de 8h por noite, uma vez que o recomendado para esta faixa etária é entre 8 e 9h de sono.

Tal como se verificou noutros trabalhos, a sonolência diurna – sinal de que o sono é insuficiente ou de má qualidade – está correlacionada com os sintomas de ansiedade (Rs=0,371), depressão (Rs=0,327) e stresse (Rs=0,405). Os jovens que dormem menos apresentam maiores níveis de sonolência diurna (R=-0,241) e são tendencialmente mais velhos (Rs=-0,409), o que sustenta a hipótese de que os hábitos de sono pioram com a idade.

Quando se analisam as diferenças nas respostas de acordo com o sexo, verifica-se que as raparigas apresentam níveis mais elevados em todas as dimensões avaliadas: sonolência diurna (t=2,536; p=0,011), ansiedade (t=5,008; p=0,000), depressão (t=6,773; p=0,000) e stresse (t=7,599; p=0,000). Contudo, apenas as médias de sonolência diurna (t=-7,696; p=0,000) e de sintomas de ansiedade (t=4,092;p=0,000) diferem significativamente de acordo com a idade, sendo que a sonolência é maior nos alunos de ensino secundário do que nos do 3º ciclo e a ansiedade funciona de forma inversa.

Considerando que a higiene do sono influencia a sua qualidade, procurámos analisar quais os comportamentos que mais interferiam com um bom sono. Distinguindo entre hábitos prévios e posteriores ao deitar, verificou-se que o sair frequentemente com amigos, consumir bebidas com cafeína e álcool, estar no computador e enviar mensagens escritas já na cama são os comportamentos que mais se associam ao sono de má qualidade ou insuficiente, traduzido em sonolência diurna mais elevada, em horários de deitar mais tardios e em menos horas de

sono por noite. Por exemplo, os jovens que costumam sair à noite deitam-se em média 30 minutos (durante a semana) ou 58 minutos (ao fim de semana) mais tarde do que os que não o costumam fazer, dormindo em média menos 40 minutos nos dias de semana. Em relação aos sintomas de ansiedade, depressão e stresse, os diferentes hábitos associam-se a estas dimensões de forma distinta, destacando-se o stresse como a dimensão que mais se relaciona com hábitos de sono. Por exemplo, os jovens que fumam antes de se deitar são os que têm mais sintomas de ansiedade, depressão e stresse, não apresentando este comportamento qualquer relação com os níveis de sonolência diurna.

Quanto aos problemas de sono, verificou-se que as dificuldades em adormecer ou dormir toda a noite de seguida são as que mais se relacionam com os níveis de sonolência diurna. Porém, eventos como "ter muitos pesadelos" e "não conseguir ir para a cama antes da meia-noite" representam jovens com níveis significativamente mais elevados de sonolência, ansiedade, depressão e stresse (p=0,000). Daqui se conclui que apesar de a sonolência se correlacionar positivamente com as 3 dimensões da EADS, é interessante observar que as dimensões se interligam de forma distinta quando comparando diferentes hábitos e sintomas.

Em relação à existência de problemas de saúde específicos, verifica-se uma forte relação entre poucas horas de sono, maior sonolência diurna e níveis mais elevados de ansiedade, depressão e stresse com o excesso de peso e as dores de cabeça frequentes. De acordo com a literatura, estes são problemas de saúde repetidamente associados a problemas de sono. É curioso verificar que estes problemas também são mais frequentes nos jovens que reportam maiores níveis de ansiedade, depressão e stresse.

Em síntese, os dados obtidos permitem concluir que em Portugal existem demasiados adolescentes que estão em privação de sono crónica, correndo assim maiores riscos para a sua saúde e desempenho escolar, familiar e social. Considerando as fortes relações entre os

resultados na escala de sonolência e na EADS, salienta-se a importância de intervir em ambas as áreas quando se fala de promoção da saúde. Por outro lado, comprova-se que os maus hábitos de sono estão relacionados com o aumento dos níveis de sonolência, ansiedade, depressão e stress, comprometendo a vida diurna dos adolescentes. Estas dimensões também são mais elevadas em jovens com mais problemas de saúde, pelo que será importante promover bons hábitos de sono e prevenir sintomas de ansiedade numa perspectiva de Saúde Pública.

A intervenção assume assim um papel primordial no caso dos adolescentes, considerando a forte probabilidade de que as dificuldades em dormir durante a fase de crescimento poderem evoluir para problemáticas de sono que se tornam crónicas ao longo da vida adulta. Acresce que os distúrbios do sono têm vindo a aumentar entre a população juvenil, sobretudo devido à progressiva exigência de alerta numa era de modernização e à pouco importância que tem sido atribuída ao tema (Santos, 2006) e que a prevalência de problemas de sono corresponde frequentemente ao aumento de sintomas depressivos, de stresse e de ansiedade.

Comentários finais

Os resultados encontrados neste estudo confirmam que os jovens portugueses dormem pouco e apresentam comorbilidades que não devem ficar esquecidas. É do interesse comum que os educadores desenvolvam estratégias para promover adultos maduros, responsáveis e saudáveis, e uma vez que não somos saudáveis se o nosso sono não o for também (Dement, 2002), e que os hábitos de sono estão associados a maiores riscos de problemas emocionais, o sono deve transformar-se numa preocupação prioritária na sociedade actual, particularmente no âmbito da saúde e da saúde mental e numa postura de prevenção entre os mais jovens.

É importante relembrar que este trabalho deixa alguns caminhos em aberto no que diz respeito à exploração de relações entre ansiedade, depressão e stresse e hábitos de sono, sonolência e problemas de saúde. Partindo de uma amostra à escala nacional, encaram-se os resultados obtidos como o ponto de partida para estudos mais aprofundados.

Em suma, sendo o sono um elemento primordial na manutenção da saúde e do bem-estar, e sendo, para os adolescentes, uma componente fundamental do seu desenvolvimento, designadamente nas questões emocionais, fica para os educadores o desafio de encontrar formas adequadas e eficazes de os ajudar a desvendar os mistérios do sono, contribuindo assim para um crescimento mais são e com menos riscos de ansiedade, depressão e stresse.

Referências

Almondes, K. M. and Araújo, J. F. (2003). Padrão do Ciclo Sono-Vigília e sua relação com a ansiedade em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia, 8 (1): 37-43.*

Alóe, F., Schenck, C. & Teixeira, V. (2004). Transtornos do sono e violência. In J. Taborda, M. Chalub & E. Abdalla-Filho (orgs). *Psiquiatria Forense*. Porto Alegre: Artmed.

Carskadon, M. (1999). When worlds collide: adolescent need for sleep versus societal demands. *Phi Delta Kappan, vol. 80 (5): 348-353.*

Carskadon, M. (2002). Factors influencing sleep patterns of adolescents. In M. Carskadon (Ed.). *Adolescent Sleep Patterns: Biological, Social and Psychological Influences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, L., &Watson, D. (1991). Tripartide model of anxiety and depression: Psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of Abnormal Psychology, 100* (3): 316-336.

Dahl, R. (1999). The Consequences of Insufficient Sleep for Adolescents. PHI *DELTA KAPPAN, Janeiro: 354-359.*

Dahl, R. (2002). The regulation of sleep arousal, affect, and attention in adolescence: some questions and speculations. In M. Carskadon (Ed.). *Adolescent Sleep Patterns: Biological, Social and Psychological Influences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dement, W. (2002). Foreword. In M. Carskadon (Ed.). *Adolescent Sleep Patterns: Biological, Social and Psychological Influences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gaspar de Matos, M., Loureiro, N. & Veiga, G. (2009). O sono e o corpo. In Gaspar de Matos & Sampaio (Coords). *Jovens com Saúde – Diálogo com uma geração*. Lisboa: Texto Editores.

Glovinsky, P. & Spielman, A. (2006). *The Insomnia Answer*. New York: Perigee.

Leal, I., Antunes, R., Passos, T., Pais-Ribeiro, J. & Maroco, J. (2009). Estudo da Escala de Ansiedade, Depressão e Stressee para Crianças (EADS-C). *Psicologia, Saúde e Doenças, 10(2): 277-284.*

OMS – Organização Mundial de Saúde (2002). *Relatório Mundial da Saúde 2001: Saúde Mental: nova concepção, nova esperança*. Lisboa: Ministério da Saúde, Direcção Geral da Saúde.

Pais-Ribeiro, J., Honrado, A. & Leal, I. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de ansiedade, depressão e stresse (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5(2): 229-239.

Paiva, T. (2008). *Bom Sono, Boa Vida.* Lisboa Oficina do Livro.

Ramsawh, H., Stein, M., Belik, S., Jacobi, F. & Sareen, J. (2009). Relationship of anxiety disorders, sleep quality, and functional impairment in a community sample. *Journal ofPsychiatric Research, 43: 926-933.*

Rebelo Pinto, T. (2010). *O sono em adolescentes portugueses – Estudo exploratório no âmbito da Educação para a Saúde*. Tese de Mestrado não publicada. Lisboa: ISPA-IU.

Richardson, G. & Tate, B. (2002). Endocrine changes associated with puberty and adolescence. In M. Carskadon (Ed.). *Adolescent Sleep Patterns: Biological, Social and Psychological Influences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sadeh, A., and Gruber, R. (2002). Stresse and Sleep in Adolescence: A Clinical-Developmental Perspective. In M. Carskadon (Ed.). *Adolescent Sleep Patterns: Biological, Social and Psychological Influences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Santos, J. (2006). Abordagem do doente com patologia do sono. *Revista Portuguesa de Clínica Geral, 22: 599- 610.*

Spilsbury, J., Drotar, D., Rosen, C. & Redline, S. (2007). The Cleveland Adolescent Sleepiness Questionnaire: A new measure to assess excessive daytime sleepiness in adolescentes. *Journal of Clinical Sleep Medicine, October 15; 3(6): 603–612.*

SPSS (2007). Statistical Package for Social Sciences, v. 17.0. Chigago, IL: SPSS Inc.

Tate, B., Richardson, G., and Carskadon, M. (2002). Maturational Changes in Sleep-wake Timing: Longitudinal Studies of the Circadian Activity Rhythm of a Diurnal Rodente. In M. Carskadon (Ed.). *Adolescent Sleep Patterns: Biological, Social and Psychological Influences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wolfson, A. (2002). Bridging the Gap between Research and Practice: What Will Adolescents' Sleep-Wave Patterns Look Like in the 21st Century? In M. Carskadon (Ed.). *Adolescent Sleep Patterns: Biological, Social and Psychological Influences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos

Anexo 1 – Questionário para Adolescentes – AS

QUESTIONÁRIO PARA ADOLESCENTES - AS

Olá! Este questionário integra-se no Projecto Sono-Escolas e pretende recolher alguns dados sobre hábitos de sono em adolescentes. As tuas respostas são **totalmente anónimas**. Pedimos-te que respondas a todas as questões com calma e de uma forma **sincera**. Se tiveres dúvidas, pede ajuda ao teu professor. Agradecemos a tua colaboração.

PARTE

Data _____/_____/_____ Dia da semana _____ Hora_____
Idade _____ Sexo _____ Ano de escolaridade _____
Peso _____ Altura _____ Turma _____

Quais as tuas notas do 1º Período: Português_____ Matemática_____
(Se não tens Matemática, preenche em relação a uma disciplina específica da tua área):
Nome da disciplina_____ Nota_____

Que actividades extra-curriculares frequentas? _____

Por favor, preenche cada espaço deste quadro:

	Durante a Semana	**Fins-de-Semana**
A que horas te **deitas** habitualmente?		
A que horas te **levantas** habitualmente?		
Em média, **quantas horas dormes por noite**? (Pode ser diferente das horas que estás deitado!)		

Acho que sou uma pessoa que dorme: Mal / Razoavelmente / Bem / Muito bem
(assinala com um ⬭ uma das opções)

PARTE

Agora, lê com atenção as frases que se seguem acerca do teu sono. Marca um **X** no espaço que melhor corresponde ao que se passa habitualmente contigo. É importante que sejas tu a responder, não há respostas certas ou erradas. O que é importante é responder com sinceridade.

	Nunca (0 vezes por mês)	**Raramente** (Menos de 3 vezes por mês)	**Algumas vezes** (1-2 vezes por semana)	**Frequente-mente** (3-4 vezes por semana)	**Quase sempre** (5 ou mais vezes por semana)
1. Adormeço durante as aulas da manhã					
2. Consigo aguentar o dia inteiro na escola sem me sentir cansado					

	Nunca (0 vezes por mês)	**Raramente** (Menos de 3 vezes por mês)	**Algumas vezes** (1-2 vezes por semana)	**Frequente-mente** (3-4 vezes por semana)	**Quase sempre** (5 ou mais vezes por semana)
3. Adormeço na última aula do dia					
4. Fico sonolento(a) quando ando de carro mais de 5 minutos					
5. Fico bem acordado(a) durante todo o dia					
6. Adormeço na escola nas aulas da tarde					
7. Sinto-me desperto (a) durante as aulas					
8. Sinto-me sonolento(a) ao fim do dia depois das aulas					
9. Sinto-me sonolento(a) quando vou de autocarro para uma actividade da escola (por ex. visita de estudo, jogo desportivo)					
10.De manhã, quando estou na escola, adormeço					
11.Quando estou nas aulas, sinto-me bem desperto(a)					
12.Sinto-me sonolento quando faço os trabalhos de casa à noite depois da escola					
13.Estou bem desperto(a) na última aula do dia					
14.Adormeço quando ando de carro, de autocarro ou de comboio					
15.Durante o dia na escola, há momentos em que me dou conta que acabei de adormecer					
16.Adormeço quando faço os trabalhos da escola à noite em casa					

PARTE

Agora, lê com atenção as frases que se seguem. Marca um **X** no espaço que melhor corresponde ao que se aplicou a ti durante a semana passada. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a pensar nas respostas.

	Não se aplicou **nada** a mim.	Aplicou-se a mim **algumas vezes**.	Aplicou-se a mim **muitas vezes**.	Aplicou-se a mim **a maior parte das vezes**.

	Não se aplicou **nada** a mim.	Aplicou-se a mim **algumas vezes**.	Aplicou-se a mim **muitas vezes**.	Aplicou-se a mim **a maior parte das vezes**.
1. Tive dificuldades em acalmar-me				
2. Senti a boca seca				
3. Não consegui ter nenhum sentimento bom. Por ex.: Achar que só me acontecem coisas más				
4. Senti dificuldades em respirar				
5. Tive dificuldade em tomar iniciativa para fazer coisas. Por ex.: Não me apeteceu ver televisão, estudar nem estar no computador				
6. Tive tendência a reagir em demasia em determinadas situações. Por ex.: apeteceu-me bater num(a) colega				
7. Senti tremores. Por ex.: nas mãos, nas pernas				
8. Senti que estava a utilizar muita energia nervosa				
9. Preocupei-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula. Por ex.: Ter medo ou os meus amigos gozarem comigo				
10. Senti que não tinha nada a esperar do futuro. Por ex.: Que nada do que eu sonho se podia tornar realidade				
11. Dei por mim a ficar agitado(a)				
12. Senti dificuldade em relaxar-me				
13. Senti-me desanimado/cansado e melancólico/tristonho				
14. Estive intolerante em relação a qualquer coisa que me impedisse de terminar aquilo que estava a fazer. Por ex.: Faltar a luz, não conseguir terminar um trabalho e ficar muito irritado				
15. Senti-me quase a entrar em pânico, ou seja, tive medo e fiquei muito assustado				
16. Não fui capaz de ter entusiasmo por nada. Por ex.: Não tive vontade de sair, estar com amigos ou fazer desporto				
17. Senti que não tinha muito valor como pessoa, ou seja, senti-me pouco importante				
18. Senti que por vezes estava sensível. Por ex.: Tive vontade de chorar sem saber porquê				
19. Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico. Por ex.: o coração começou a bater muito depressa, de repente				
20. Senti-me assustado sem ter tido uma boa razão para				

	Não se aplicou **nada** a mim.	Aplicou-se a mim **algumas vezes**.	Aplicou-se a mim **muitas vezes**.	Aplicou-se a mim **a maior parte das vezes**.
isso				
21. Senti que a vida não tinha sentido. Por ex.: Parece que de repente as coisas deixaram de valer a pena				

PARTE

De acordo com os teus hábitos, assinala com uma cruz todas as afirmações **verdadeiras** para ti:

À noite costumo:

___ Sair à noite com amigos
___ Beber café ou outras bebidas com cafeína
___ Beber bebidas alcoólicas
___ Fumar
___ Consumir drogas
___ Ver televisão
___ Estar no computador
___ Jogar com consolas
___ Praticar actividade física intensa (depois das 19h)

Depois de me deitar costumo:

___ Deixar o telemóvel ligado com som
___ Deixar o telemóvel ligado sem som
___ Telefonar a um amigo/a
___ Falar por SMS
___ Estar no computador
___ Dormir com a luz acesa
___ Acordar a meio da noite para comer
___ Ter dificuldade em dormir bem

Em relação ao meu sono, costumo:

___ Ter dificuldade em adormecer ou em dormir toda a noite de seguida
___ Ressonar
___ Adormecer de repente em qualquer lado
___ Passear pela casa a dormir (sonâmbulo)
___ Ter muitos pesadelos
___ Não conseguir ir para a cama antes da meia noite
___ Outras. Quais: _____

Em relação à minha saúde, tenho ou já tive:

___ Excesso de peso
___ Asma ou problemas respiratórios
___ Epilepsia ou desmaios
___ Dores de cabeça
___ Depressão
___ Tensão alta
___ Outras. Quais: _____

FIM!
Obrigado.

IMPACTO DA QUALIDADE DA RELAÇÃO FRATERNA NO AJUSTAMENTO PSICOLÓGICO DOS IRMÃOS: ESTUDO EM FAMÍLIA ADOTIVA, CONVENCIONAL E ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Maria Barbosa-Ducharne, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, abarbosa@fpce.up.pt
Sara Cibrão Guimarães, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, saracibraoguimaraes@hotmail.com

Resumo: A investigação psicológica que aborda a família como contexto primário de socialização tem vindo a salientar a relevância que o sistema fraterno assume no ajustamento psicológico dos irmãos. A emergência de novas formas de família, como a família adotiva, impõe a reconsideração do laço fraterno, pois que a abordagem da fratria na ausência de um vínculo biológico reforça a pertinência do estudo das dimensões da relação entre irmãos que (apenas) partilham experiências significativas. Por outro lado, a evidência do papel desempenhado pelo vínculo biológico entre irmãos que se encontram em acolhimento institucional, conduziu ao estudo do impacto que o contexto de vida tem na perceção da relação fraterna, determinando diferentes padrões relacionais. O presente estudo visa perceber o impacto que estes diferentes padrões relacionais fraternos desenvolvidos em diferentes contextos, a saber, família convencional, família adotiva e acolhimento institucional, determinam no ajustamento psicológico dos irmãos, avaliado a partir da perceção do adulto cuidador e da autoperceção de competência e valor pessoal dos próprios. Participaram neste estudo 156 crianças, de ambos os sexos (59,6% rapazes), de idade média de 10.62 (DP=3.02), que tinham um irmão do mesmo sexo (68.6%) ou de sexo diferente (31.4%) e com uma diferença média de idades de 3.40 (DP=2.18). Os dados foram recolhidos através do QRI e do *SPPC e SPPA*, junto das crianças e do SIBS e *SDQ*, junto dos adultos cuidadores. Os resultados evidenciaram correlações significativas entre as dimensões da relação fraterna e as variáveis de ajustamento psicológico, nos diferentes contextos de vida considerados.

Introdução

A família é considerada o principal contexto de socialização da criança (Dennis et al., 2002). Tradicionalmente, a relação diádica mãe-criança era assumida como pedra basilar para o desenvolvimento social da criança. Porém, a perspetiva mais atual do estudo da família como contexto primário de socialização, tem vindo a abordar a família enquanto sistema, integrando novos agentes na matriz de socialização da criança. Desta forma, algumas investigações têm focado a preponderância que as relações fraternas assumem na socialização e nas competências comunicacionais, emocionais e de

resolução de conflito dos irmãos (Conger, Stocker & McGuire, 2009; Dunn & Kendrick, 1982; Younblade & Dunn, 1995). Os irmãos assumem especial importância no desenvolvimento de capacidades interpessoais e sociais, linguísticas, bem como na manutenção do suporte social (Lamb & Sutton-Smith, 1982). Assim, tem sido reconhecida a relevância do sistema fraterno no ajustamento psicológico dos irmãos, decorrente da longa história de gestão partilhada, da afetividade e co construção de experiências (Dunn, 2002). Neste seguimento, alguns estudos constataram que as interações positivas entre irmãos foram associadas a bons níveis de ajustamento pessoal enquanto relações entre irmãos conflituosas e violentas estão associadas a comportamento antissocial e problemas pessoais de ajustamento durante a adolescência (cf. Oliva & Arranz, 2005). Segundo Noller (2005) as relações afectuosas entre irmãos são susceptíveis de estar positivamente associadas com o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, regulação emocional e cooperação.

Assumindo a irrefutável relevância da relação fraterna no ajustamento psicológico dos irmãos que crescem em famílias convencionais, urge ampliar o estudo desta relação entre irmãos com histórias de vida atípicas, que não puderam crescer nas suas famílias de origem. Nomeadamente, o estudo da relação fraterna no âmbito da adoção levanta questões particulares, que se reportam às especificidades associadas à adoção.

De facto, os dados da investigação têm evidenciado que as crianças das famílias adotivas manifestam com mais frequência problemas e dificuldades quando comparadas com as crianças não adotadas (Bötteger, 2007; Brodzinsky, Radice, Huffman & Merkler, 1987; Leon, 2002; Wegar, 1995), como problemas físicos, psicológicos e sociais, problemas comportamentais, de agressividade, baixa autoestima, problemas de sono, e ainda problemas relacionados com a alimentação (Berástegui, 2007; Levy-Shiff, 2001). Molina (2002) salienta a tendência dos pais para enfatizar os problemas de índole

escolar nas crianças adotadas. Por outro lado, Juffer e IJzendoorn (2007), numa meta-análise de 88 estudos, constataram que a população adotada apresenta níveis normativos de autoestima. Por seu turno, Palacios e Sanchez-Sandoval (2005) colocam ênfase nas semelhanças entre as crianças de famílias adotivas e as crianças de família convencional. No que concerne ao acolhimento institucional vários autores têm salientado o efeito negativo que as experiências de privação e os cuidados institucionais – negligência estrutural - desencadeiam no desenvolvimento da criança (van IJzendoorn, et al., 2011). Contudo, a investigação recente tem também vindo a salientar o impacto positivo da integração em família adotiva na recuperação nas diferentes áreas do desenvolvimento (e.g. Juffer, et al., 2011), mas a identificação do papel que é desempenhado pela relação fraterna neste processo de recuperação é ainda lacunar.

É um facto indubitável que na actualidade, decorrente da evolução social que conduziu a novas formas de família, nomeadamente à família por adoção, a abordagem da relação fraterna não se circunscreve à existência de um laço biológico, mas também se assume que os irmãos que não estão biologicamente vinculados se revestem de fulcral importância psicológica e social (James, Monn, Palinkas & Leslie). "Ser irmão" refere-se a uma multiplicidade de realidades, quer em termos de natureza do vínculo, quer em termos da partilha de experiências de vida, quer ainda em termos do contexto em que a relação fraterna é vivida (Barbosa-Ducharne, Guimarães & Soares, 2011), tornando relevante que seja estudada junto de irmãos cuja história de vida é atípica. A relação entre irmãos adotados é marcada pelas características da história de vida das crianças encaminhadas para adoção. Ou seja, as crianças adotadas viveram experiências precoces de adversidade, experiências de separação da família biológica e experiências de acolhimento institucional as quais poderão ter impacto na natureza da relação fraterna. Em particular, no que diz respeito à vivência institucional, a investigação já

evidenciou que quando estrutura institucional substitui a estrutura familiar, o contacto com os irmãos (biológicos) assume um papel relevante na manutenção do sentido de pertença à família (Herrick & Piccus, 2005; Smith, 2009; Whelan, 2003).

Assim, partindo do reconhecimento da associação entre a relação fraterna nos diferentes contextos de vida e o ajustamento psicológico dos irmãos, o presente estudo, que se integra numa investigação mais ampla – Investigação sobre o Processo de Adoção: Perspetiva Pais e Filhos (IPA) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, tem como principal objetivo perceber o impacto que os diferentes padrões relacionais fraternos desenvolvidos em diferentes contextos, a saber, família convencional, família adotiva e acolhimento institucional, determinam no ajustamento psicológico dos irmãos, avaliado a partir da autoperceção de competência e de valor pessoal dos próprios e da perceção do adulto cuidador.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 156 crianças e adolescentes, de ambos os sexos (59.6% rapazes e 40.4% raparigas), com idades compreendidas entre 4 e 16 anos (*M*=10.62; *DP*=3.02), das quais 135 integravam uma fratria com laço biológico (86.5%) e 21 com laço não biológico (13.5%), sendo que 48 integram fratrias adotivas (30.8%), 43 integram fratrias convencionais (27.6%) e 65 vivem em acolhimento institucional (41.7%). Dos 156 participantes, 78 são os elementos mais velhos da díade fraterna (50%), 74 são os mais novos (47.4%) e 4 são gémeos (2,6%), sendo que 107 integram fratrias do mesmo sexo (68.6%), enquanto 49 irmãos são de sexo diferentes (31.4%). A idade média dos irmãos das crianças e adolescentes participantes é de 10.56 (*DP*=3.70),

com idades compreendidas entre os 3 e os 20 anos. A diferença média de idade dos irmãos é de 3.40 (*DP*=2.18), variando entre os 0.00 e os 12.42 anos.

Instrumentos

Medidas recolhidas diretamente junto das crianças

Os instrumentos usados junto da criança foram o Questionário de Relações entre Irmãos (QRI) e o *Self-Perception Profile for Children* (SPPC) e o *Self-Perception Profile for Adolescents* (SPPA).

O QRI de Furman e Buhrmester (1990), adaptado por Barbosa-Ducharne e Albuquerque (2003) foi usado para avaliar a natureza da relação fraterna. O QRI contém 49 itens divididos em 16 subescalas que remetem para diferentes dimensões da perceção da relação fraterna, organizadas em cinco fatores, nomeadamente: Calor/Proximidade Afetiva, Estatuto do Próprio, Estatuto do Irmão, Conflito e Rivalidade. Os valores de fidelidade, avaliados através do indíce de consistência interna, *alpha de Cronbach*, obtidos foram os seguintes: Calor/Proximidade Afetiva (α=.93), Rivalidade (α=.51), Conflito (α=.80), Estatuto do Próprio (α=.76), Estatuto do Irmão (α=.74).

Como medida direta do ajustamento das crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 11 anos, e adolescentes, com idades compreendidas entre os 12 e os 15, foram utilizados, respetivamente, o *Self Perception Profile for Children* (SPPC) (Harter, 1985, adaptado por Queirós, 2004), e o *Self Perception Profile for Adolescents* (SPPA) (Harter, 1988, adaptado por Lemos & Cabral, 2002).

O SPPC avalia as características ou atributos do *self* que são conscientemente percebidas/descritas pelo indivíduo através da linguagem (Harter, 1999), distribuídas por cinco domínios competência académica, aceitação social, competência atlética, aparência física, comportamento e valor próprio global ou autoestima. Os valores de

fidelidade, avaliados através do índice de consistência interna, *alpha de Cronbach*, dos resultados obtidos para cada escala do SPPC foram os seguintes: competência académica (α = .79), aceitação social (α = .50), competência atlética (α = .61), aparência física(α = .70), comportamento (α = .67) e perceção de valor próprio global ou autoestima(α = .48).

O SPPA, além destas seis dimensões, avalia ainda a autoperceção da competência profissional, a amizade íntima e a competência romântica. Os valores de *alpha de Cronbach* obtidos no presente estudo foram: competência académica (α =.64), aceitação social (α=.57), competência atlética (α=.78), aparência física (α=.74), comportamento (α=.75), perceção de valor próprio global (α=.73), competência profissional (α=.65), amizade íntima (α=.75) e competência romântica (α=.44).

Medidas recolhidas junto do adulto cuidador

Os instrumentos de recolha de dados usados junto dos adultos cuidadores foram o *Social Interactions Between Siblings* (Interações Sociais entre Irmãos) – (SIBS) e o *Strengths and Difficulties Questionnaire* (Goldman, 1997). O SIBS de Slomkowski (1994), adaptado por Barbosa-Ducharne e Guimarães (2011), é constituído por 87 itens que refletem as dimensões da relação fraterna - Contacto, Interações Positivas, Interações Negativas e Influência. Os valores de fidelidade, avaliados através do índice de consistência interna, *alpha de Cronbach*, obtidos foram os seguintes*:* Contacto (α=0.47), Interações Positivas (α=0.94), Interações Negativas (α=0.78) e Influência (α=0.47).

Como medida indireta do ajustamento das crianças e adolescentes foi utilizado o *Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ),* de Goodman (1997), tendo sido aplicada a versão para pais de crianças entre os 4 e os 16 anos. É composto por 25 itens, subdivididos em 5 escalas: Sintomas Emocionais, Problemas de Comportamento,

Hiperatividade, Problemas de Relacionamento com os Colegas e Comportamento Pró-Social. Os valores de fidelidade, avaliados através do índice de consistência interna, *alpha de Cronbach*, dos resultados obtidos para cada escala do SDQ foram os seguintes: Sintomas Emocionais (α=.66), Problemas de Relacionamento com os Colegas (α=.59), Problemas de Comportamento (α=.75), Hiperatividade (α=.76) e Comportamento Pró-Social (α = .74).

Resultados

Caracterização da relação fraterna através da perceção das crianças/adolescentes e dos adultos cuidadores

O quadro 1 apresenta as medidas descritivas das dimensões da relação fraterna nos três contextos de desenvolvimento, família adotiva, família convencional e acolhimento institucional.

Quadro 1. Medidas descritivas das dimensões da relação fraterna, nos diferentes contextos

Dimensão	Família Adotiva *M(DP)*	Família Convencional *M(DP)*	Acolhimento institucional *M(DP)*
Calor e proximidade afetiva (autoperceção)	3.21 (0.71)	3.30 (0.73)	3.80 (0.74)
Rivalidade (autoperceção)	3.06 (0.32)	2.91 (0.34)	2.99 (0.39)
Estatuto próprio (autoperceção)	2.96 (0.82)	2.98 (0.92)	3.26 (0.85)
Estatuto do irmão (autoperceção)	2.92 (0.87)	2.67 (0.87)	3.06 (0.89)
Conflito (autoperceção)	2.71 (0.72)	2.82 (0.76)	2.42 (0.75)
Contacto	3.76 (0.40)	3.57 (0.42)	3.48 (0.99)
Interações positivas	3.59 (0.44)	3.50 (0.60)	3.29 (0.79)
Interações negativas	2.54 (0.62)	2.50 (0.48)	1.51 (0.52)
Influência	2.68 (0.61)	2.73 (0.56)	2.57 (0.78)

Caracterização do ajustamento psicológico através da perceção das crianças/adolescentes e dos adultos cuidadores

O quadro 2 apresenta as medidas descritivas das dimensões de ajustamento psicológico, nos diferentes contextos de vida.

Os resultados obtidos através de uma análise de correlações bivariada, com o total de participantes, evidenciaram correlações positivas moderadas entre dimensões da relação fraterna e a autoperceção das crianças e adolescentes. Assim verificou-se que quanto mais as crianças e os adolescentes percecionam a relação fraterna como

calorosa, percecionam mais competência académicas (*r*=.240, *p*=.003, *n*=154), aceitação social (*r*=.276, *p*=.001, *n*=154), competência atlética (*r*=.210, *p*=.009, *n*=154), aparência física (*r*=.225 *p*=.005, *n*=154), conduta ajustada (*r*=.208, *p*=.009, *n*=154), e autoestima global (*r*=.261, *p*=.001, *n*=154). Além disso, os adolescentes que percecionam uma relação fraterna mais calorosa, também exibem mais perceção de competência romântica (*r*=.340, *p*=.009, *n*=58) e facilidade em estabelecer relações de amizade íntimas (*r*=.361, *p*=.005, *n*=58).

Quadro 2. Medidas descritivas das dimensões de ajustamento psicológico, nos diferentes contextos

Dimensão	Família Adotiva *M* *(DP)*	Família Convencional *M* *(DP)*	Acolhimento institucional *M* *(DP)*
Autoestima	3.19 (0.58)	3.10 (0.57)	3.11 (0.63)
Aparência física	3.05 (0.69)	3.18 (0.66)	2.88 (0.69)
Amizades íntimas	3.00 (0.90)	3.24 (0.52)	2.83 (0.58)
Competência atlética	2.92 (0.71)	3.02 (0.60)	2.74 (0.72)
Aceitação social	2.88 (0.80)	3.05 (0.48)	2.92 (0.63)
Conduta	2.88 (0.57)	2.63 (0.59)	2.92 (0.51)
Competência profissional	2.57 (0.54)	2.29 (0.68)	2.26 (0.53)
Competência académica	2.54 (0.63)	2.89 (0.59)	2.56 (0.80)
Competência romântica	2.41 (0.60)	2.53 (0.55)	2.47 (0.45)
Dificuldades emocionais	0.39 (0.31)	0.73 (0.50)	0.54 (0.40)
Hiperatividade	1.08 (0.57)	0.86 (0.51)	0.76 (0.50)
Problemas de comportamento	0.46 (0.39)	0.58 (0.48)	0.42 (0.47)
Problemas de relacionamento com pares	0.32 (0.34)	0.31 (0.27)	0.30 (0.33)
Comportamento Pro-social	1.72 (0.31)	1.76 (0.25)	1.6 (0.40)
Total de Dificuldades	0.56 (0.27)	0.62 (0.34)	0.51 (0.28)

Os resultados evidenciaram, ainda, a existência de uma associação significativa negativa e moderada entre a perceção de uma relação entre irmãos conflituosa e a autoperceção de conduta, sendo que quanto maior conflito percecionado na relação fraterna menor a perceção de conduta ajustada (*r*=-.285, *p*=.000, *n*=154). Quanto maior a perceção de rivalidade presente na relação com os irmãos maior a perceção de competência nas relações de amizade íntimas (*r*=.300, *p*=.024, *n*=57) nos adolescentes. Foram ainda reveladas correlações significativas entre a perceção por parte da criança/adolescente de estatuto próprio com a autoperceção de competência atlética (*r*=.277, *p*=.001, *n*=154) sendo também que os adolescentes com perceção de estatuto

próprio superior revelaram uma autoperceção superior de competência romântica (*r*=.266, *p*=.044, *n*=58) e de manutenção de relações de amizade íntimas (*r*=.418, *p*=.001, *n*=58). Os resultados evidenciaram também que a identificação por parte das crianças/adolescentes do reconhecimento do estatuto do irmão se encontra associado com a autoperceção de boa conduta e de autoestima (*r*=.220, *p*=.006, *n*=154; *r*=.223, *p*=.005, *n*=154, respetivamente).

Análise das relações entre a perceção da qualidade da relação fraterna e as medidas de ajustamento psicológico por parte dos cuidadores adultos nos diferentes contextos de vida

Os resultados obtidos através de uma análise de correlações bivariada, com o total de participantes, evidenciaram que quando os adultos cuidadores percecionam existir maior contacto entre os irmãos, estes manifestam menos problemas de comportamento (*r*=-.327, *p*=.000, *n*=141), mais comportamentos pró-sociais (*r*=.384, *p*=.000, *n*=141) e menos dificuldades gerais (*r*=-.225, *p*=.007, *n*=141). Os resultados mostram ainda que quanto mais os adultos cuidadores percecionam que a relação fraterna se caracteriza por interações positivas e influência exercida pelos irmãos, menos estes revelam problemas de comportamento (*r*=-.385, *p*=.000, n=137; *r*=-.303, *p*=.000, *n*=137, respetivamente), de relacionamento com colegas (*r*=-.340, *p*=.000, *n*=137; *r*=-.260, *p*=.002, *n*=137, respetivamente) e menos dificuldades gerais (*r*=-.391, *p*=.000, *n*=137; *r*=-.322, *p*=.000, *n*=137, respetivamente), bem como manifestam mais comportamentos pró-sociais (*r*=.429, *p*=.000, *n*=137; *r*=.176, *p*=.040, *n*=137, respetivamente). Por seu turno, quanto mais os adultos cuidadores percecionam existirem interações negativas nas relações entre irmãos, mais identificam nas crianças/adolescentes sintomas emocionais (*r*=-.250, *p*=.003, *n*=136), problemas de comportamento (*r*=-.227, *p*=.008, *n*=136), hiperatividade

(*r*=-.236, *p*=.006, *n*=136), mais comportamentos pró-sociais (*r*=-.338, *p*=.000, *n*=136) e mais dificuldades gerais (*r*=.312, *p*=.000, *n*=136). Os resultados revelam também que quando os adultos cuidadores percecionam existir mais interações positivas nas relações entre irmãos, menos sintomas emocionais estes manifestam (*r*=-.269, *p*=.002, *n*=137).

Impacto que o contexto de desenvolvimento assume em variáveis do ajustamento psicológico e da relação fraterna percecionadas pelas crianças/adolescentes

Considerando a correlação existente entre a dimensão calor da relação fraterna, a perceção de conduta e a perceção de competência académica por parte das crianças/adolescentes, foi avaliada através de uma MANOVA a significância/o impacto do contexto de desenvolvimento (família adotiva, família convencional ou instituição) sobre estas variáveis. Após garantidos os pressupostos de normalidade multivariada foi avaliado o pressuposto da homogeneidade das variâncias-covariâncias, em cada grupo, através do teste *M de Box* (*M* = 12,014; *F* (12, 86319.71) = 0.971, *p* = .474).

A análise de variância multivariada revelou que o contexto tem um efeito (Traço de Pillai = .238; *F* (6,300) = 6.753; *p* < .001; η_p^2= .119; π = .99) de média dimensão, mas altamente significativo, e com elevado poder estatístico, sobre o compósito das variáveis dependentes. Observando de seguida as ANOVAS relativas às três variáveis dependentes – calor da relação fraterna, perceção de conduta e perceção de competência académica – verifica-se que o contexto de desenvolvimento tem um efeito significativo (*p* <.001) sobre o calor da relação fraterna (12% da variância observada no calor da relação fraterna pode ser explicada pela pertença a um dos contextos - η_p^2= .121), sobre a perceção do ajustamento na conduta (*p* = .047; ηp²= .040) e sobre a perceção de competência académica (*p* = .029; ηp²= .046). O quadro 3 mostra quais os contextos que são significativamente diferentes relativamente às variáveis mencionadas.

Quadro 3 - Comparações entre grupos relativamente às variáveis dependentes e respetivas significâncias das diferenças existentes

Variáveis Dependentes	Contexto A	Contexto B	Diferença de Médias	Significância (p)
Conduta	Instituição	Família Convencional	0.2838	.018
Competência Académica	Família Convencional	Instituição	0.3210	.020
	Família Convencional	Família Adotiva	0.3504	.018
Calor e proximidade afetiva na relação fraterna	Instituição	Família Adotiva	0.5805	<.001
	Instituição	Família Convencional	0.5025	.001

Com base na análise do quadro 3 constata-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a perceção de conduta existente entre as crianças e adolescentes da família convencional e das que vivem em acolhimento institucional (*M*=2.63; *DP*=.59; *M*=2.92; *DP*=.63). No que diz respeito à perceção de competência académica constata-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as crianças e adolescentes da família convencional e do acolhimento institucional (*M*=2.89; *DP*=.59; *M*=2.56; *DP*=.76), o mesmo acontecendo entre as crianças e adolescentes da família convencional e da família adotiva (*M=2.89; DP=.59*; *M*=2.53; *DP*=.63). Mais ainda se constatam diferenças estatisticamente significativas entre a perceção de calor e proximidade afetiva entre as crianças e adolescentes que vivem em acolhimento institucional e as da família adotiva (*M*=3.79; *DP*=.74; *M*=3.21; *DP*=.73), o mesmo acontecendo ao nível da perceção de calor/proximidade afetiva entre as crianças e adolescentes que vivem em acolhimento institucional e as da família convencional (*M*=3.79; *DP*=.74; *M*=3.29; *DP*=.73).

Discussão

Os resultados do presente estudo evidenciam que quando as crianças/adolescentes percecionam a natureza da relação fraterna como calorosa, percecionam ter mais competências académicas, aceitação social, competência atlética, conduta ajustada, boa auto-estima global, evidenciando-se também que os adolescentes percecionam ter

competência romântica e facilidade em estabelecer relações de amizade íntimas. Salienta-se que os resultados concernentes às correlações entre a perceção dos adultos cuidadores acerca da relação fraterna e o ajustamento psicológico das crianças/adolescentes corroboram estes resultados. Revelam que quanto mais as relações entre irmãos são percecionadas com interações positivas e contacto pelos adultos cuidadores, menos se identificam problemas de comportamentos e de dificuldades gerais e mais comportamentos prosociais nestas crianças e adolescentes. Assim, estes padrões de correlações, quer entre a perceção da relação estabelecida com o irmão e a autoperceção de competência e valor pessoal dos próprios, quer entre a perceção dos adultos cuidadores acerca da natureza da relação fraterna e o ajustamento psicológico das crianças e adolescentes, vão de encontro ao descrito pela literatura que evidencia que as relações afetuosas entre irmãos são suscetíveis de estar associadas positivamente com o desenvolvimento de competência sociais, cognitivas, regulação emocional e cooperação (Noller, 2005).

Por outro lado, os resultados obtidos apontam para que as crianças/adolescentes que percecionam a relação com os irmãos como conflituosa, auto percecionam ter uma conduta mais desajustada. Os dados obtidos são congruentes com a perspetiva de que a relação entre irmãos conflituosa está associada a comportamentos antissociais (cf. Olivia & Arranz, 2005).

Os resultados evidenciam ainda que as crianças e adolescentes da família adotiva percecionam ter uma boa autoestima, o que é congruente com os resultados do estudo de Juffer e IJzendoorn (2007).

No que diz respeito ao impacto que os contextos de desenvolvimento assumem na perceção que as crianças e adolescentes têm acerca da sua conduta, este estudo permitiu salientar a inexistência de diferenças entre as crianças e adolescentes das famílias

adotivas e das famílias convencionais, o que reforça o defendido por Palacios e Sanchez-Sandoval (2005) acerca das semelhanças entre as crianças das famílias adotiva e convencional. O mesmo se verifica relativamente à perceção de natureza da relação fraterna de calor e proximidade afetiva entre as crianças e adolescentes das famílias adotivas e das famílias convencionais, ou seja, a inexistência de diferenças estatisticamente significativas, corroborando Palacios e Sanchez-Sandoval (2005).

Conclusões

O presente estudo permitiu tirar como conclusões mais salientes a relação existente entre as interações positivas existentes na relação entre irmãos e os bons níveis de ajustamento psicológico. Os resultados evidenciam ainda as semelhanças entre o calor/proximidade afetivas das relações fraternas e a adequação das condutas sentidas entre as crianças e adolescentes das famílias adotivas e convencionais. Este dado sugere que "não há nada mais parecido com uma família adotiva, que uma família". Não obstante os dados aqui apresentados sejam ainda preliminares, espera-se que o presente estudo contribua não somente para o evocar de novos estudos sobre as relações fraternas e a preponderância que estas assumem no desenvolvimento infanto-juvenil, mas sobretudo para dar primazia aos estudos das crianças e adolescentes impedidas de crescer nas suas famílias naturais de origem. Pretende-se, assim, contribuir para que as tomadas de decisão relativas ao projeto de vida destas crianças e adolescentes sejam apoiadas em evidência científica.

Referências

Barbosa-Ducharne, M., Albuquerque, A. (2003). Questionário de Relações entre irmãos. Versão experimental para investigação; traduzido e adaptado a entrevista. Porto: FPCEUP.

Barbosa-Ducharne, M., Guimarães, S. C. (2011). Interações Sociais entre Irmãos. Versão experimental para investigação; traduzido e adaptado. Porto: FPCEUP

Barbosa-Ducharne, M., Guimarães, S. C. & Soares, J. (2011). Relação fraterna em diferentes contextos; família adotiva, família convencional e acolhimento institucional. Atas do IV Encontro sobre maus-tratos, negligência e risco na infância e na adolescência (pp. 57-63). Maia:ASAS

Berástegui, A. (2007). La adaptación familiar en adopción internacional: un proceso de estrés y afrontamiento. *Anuario de Psicología, 38 (2),* 209-224.

Brodzinsky, D., Radice, C., Huffman, L., & Merkler, K. (1987). Prevalence of clinically significant symptomatology in a nonclinical sample of adopted and non-adopted children. *Journal of Clinical Child Psychology*, *16*, 350-356.

Bötteger, H. (2007). Mitos, prejuicios y discriminación: la supremacía de lo biológico. *Cuadernos de Neuropsicología, 1 (3),* 174-371.

Conger, K. J., Stocker, C., & McGuire, S. (2009). Sibling socialization: The effects of stress-ful life events and experiences. In L.Kramer, & K. J. Conger, (Eds.), Siblings as agents of socialization. New Directions for Child and Adolescent Development, 126, (pp. 45–60). San Francisco: Jossey-Bass.

Dennis, J., Flyr, M., Killian, C., Kim, M., McDowell, D. Parke, R. et al. (2002). Relative Contributions of Families and Peers to Children´s Social Development. In C.Hart, & P.Smith, (eds.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. United Kingdom: Blackwell Publishers Ltd.

Dunn, J. & Kendrick, S. (1982). *Siblings: Love, envy and understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Dunn, J. (2002). Sibling relationships. *In* Smith, P., & Hart, C. (Eds.). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 223-237). United Kingdom: Blackwell Publishers Ltd.

Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children.* (Revision of the Perceived Competence Scale for Children). Denver: University of Denver.

Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.

Herrick, M. A. & Piccus, W. (2005). Sibling connections: The importance of nurturing sibling bonds in the foster care system. *Children and Youth Services Review, 27,* 845– 861.

James,S., Monn, A., Palinkas, L. & Leslie, L. (2008). Maintaining sibling relationships for children in foster and adoptive placements. *Children and Youth Services Review, 30,* 90-106.

Juffer, F., & van IJzendoorn, M. (2007). Adoptees do not lack self-esteem: a meta-analysis of studies on self-esteem of transracial, international, and domestic adoptees. *Psychological Bulletin, 133 (6),* 1067-1083.

Juffer, F., Palacios, J., LeMare, L., Sonuga-Barke, E., Tieman, W., Bakermans-Kranenburg, M.J., Vorria, P., van IJzendoorn, M. H., & Verhulst, F. (2011). Development of adopted children with histories of early adversity. In R. B. McCall, M. H. van IJzendoorn, F. Juffer, C. J. Groark & V. K. Groza (eds.). *Children without permanent parents: research, practice and policy. Monographs of the Society for Research of Child Development*. 76 (serial nº 301), 31-61.

Lamb, M. & Sutton-Smith, B. (1982). *Sibling relationships: their nature and significance across the lifespan*. Hillsdate, NJ: Erlbaum.

Lemos, M. S. & Cabral, C. (2002). Perfil de Auto-Percepção para Adolescentes. Versão para Investigação. Porto: FPCEUP.

Levy-Shiff, R. (2001). Psychological adjustment of adoptees in adulthood: Family environment and adoption-related correlates. *International Journal of Behavioral Development, 25 (2),* 97-104.

Leon, I. (2002). Adoption losses: Naturally occurring or socially constructed? *Child Development, 73*, 652-663.

Molina, M. F. (2002). Descripción del proceso de adaptación infantil en adopciones especiales: dificultades y cambios observados por los padres adoptivos. *Anales de psicología, 18 (1)*, 151-168.

Noller, P. (2005). Sibling relationships in adolescence: Learning and growing together. *Personal Relationships, 12*, 1-22.

Oliva, A. & Arranz, E. (2005). Sibling relationships during adolescence. *European Journal of Developmental Psychology, 2(3)*, 253-270.

Palacios, J., & Sanchez-Sandoval, Y. (2005). Beyond adopted and non-adopted comparisons. In D. Brodzinsky & J. Palacios (Ed.). *Psychological issues in adoption: Research and practice.* (pp. 117-144). Westport, CT: Greenwood.

Queirós, I. M. F. S. (2005). *Natureza e qualidade da relação avós-netos e seu contributo para a auto-valoração global dos netos. Um estudo exploratório*. Tese de Mestrado em Psicologia, especialização em intervenção psicológica com crianças e adolescentes. Porto: FPCEUP.

Smith, S. L. (2009). Sibling in foster care and adoption: what we know from research. *In* Silverstein, D. N. & Livingston, S. L. (Eds.), *Siblings in adoption and foster care; traumatic separations and honored connections* (pp. 13-26). Westport: Praeger Publishers.

Van IJzendoorn, M. H., Palacios, J., Sonuga-Barke, E.J., Gunnar, m., Vorria, R., McCall, R. B., Le Mare, L. et al. (2011). Children in institutional care: Delayed development and resilience. In R. B. McCall, M. H. van IJzendoorn, F. Juffer, C. J. Groark & V. K. Groza (eds.). *Children without permanent parents: research, practice and policy. Monographs of the Society for Research of Child Development*. 76 (serial nº 301), 8-30.

Wegar, K. (1995). Adoption and mental health: A theoretical critique of the psychopathological model. *American Journal of Orthopsychiatry, 65,* 540-548.

Whelan, D. J. (2003). Using attachment theory when placing siblings in foster care. *Child and Adolescent Social Work Journal,20,1,* 21-36.

Youngblade, L. M. & Dunn, J. (1995). Individual Differences in Young Children's Pretend Play with Mother and Sibling: Links to Relationships and Understanding of Other People's Feelings and Beliefs. *Child Development, 66,* 1472-1492.

IMPREVISIBILIDADE FAMILIAR E PECEPÇÃO DE SUPORTE SOCIAL: CONFRONTO ENTRE FAMÍLIAS EM INTERVENÇÃO PRECOCE E FAMÍLIAS DA COMUNIDADE

Teresa S. Machado, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, tmachado@fpce.uc.pt
Iolanda Correia, FPCE-Universidade de Coimbra, correia.i@hotmail.com

Resumo: A imprevisibilidade familiar tem sido associada ao funcionamento familiar desajustado e a problemas no comportamento e desenvolvimento das crianças, sendo um factor de risco para o funcionamento de todos os membros da família. Por outro lado, o suporte social tem apresentado relações positivas e protetoras na parentalidade, particularmente em famílias em risco. Confrontam-se, neste estudo, as relações entre percepção de imprevisibilidade familiar e suporte social em pais de famílias em intervenção precoce (N=60) e de famílias da comunidade (N=100), ambas com filhos entre os 2 e os 6 anos. Recorreu-se à *Escala de Imprevisibilidade Familiar* (Gaspar & Alarcão, 2003, versão portuguesa da *Family Unpredictability Scale* –FUS), e à *Escala de Avaliação do Apoio Social à Família* (Coutinho, 1999, versão portuguesa da *Family Support Scale* – FSS). Os resultados apontam para valores médios de percepção de imprevisibilidade familiar superiores nas famílias em IP; e maior valorização da utilidade do apoio social de fontes formais pelos cuidadores destas famílias. A percepção de imprevisibilidade diminui com a percepção de maior suporte social, e verifica-se um efeito do nível de escolaridade, em ambos os grupos (maior escolaridade associa-se a menor imprevisibilidade percebida). Os resultados sugerem orientações para intervenções a implementar em famílias em IP.

Introdução

A imprevisibilidade familiar, enquanto falta de consistência dos padrões de comportamento e sistemas de regulação da família, tem sido associada ao funcionamento familiar, e individual, desajustado (Alarcão & Gaspar, 2007; Ross & Hill, 2000). Cabe aos cuidadores primários a responsabilidade pelo equilíbrio na dinâmica familiar e serão eles também os responsáveis pela instabilidade/imprevisibilidade familiar (Ross & Hill, 2000). A imprevisibilidade familiar tem sido associada a problemas de desenvolvimento e comportamento, com repercussões a longo prazo. A ausência de rotinas na família debilita a possibilidade das crianças criarem expectativas e/ou modelos de conduta, de resolução de problemas e de construção de perspectivas de futuro. Momentos de crise económica e social, como o contemporâneo, e/ou fragilidades nas competências parentais (por características inerentes aos cuidadores), ou caraterísticas das crianças, podem propiciar situações crónicas

de instabilidade familiar. O apoio social recebido quer por fontes formais (e.g. serviços de Intervenção Precoce – IP) quer por fontes informais, poderá funcionar como amortecimento das condições que fragilizam os cuidadores e contribuem para o estabelecimento de instabilidade na família. Avaliamos, neste trabalho, a percepção de instabilidade familiar e do apoio social recebido (por fontes formais ou informais) em dois tipos de famílias (de comunidade e em IP), com crianças entre os 2 e os 6 anos. Pretende-se explorar a eventual presença de diferenças de percepções de imprevisibilidade familiar (total e nas suas dimensões) nestes dois tipos de famílias e na valorização que atribuem a diferentes fontes de suporte social.

Ross e Hill (2000) propuseram um instrumento para avaliar a percepção de imprevisibilidade familiar (*Family Unpredicatability Scale* – FUS), com quatro fatores que podem traduzir a imprevisibilidade na família: inconsistência na disciplina, inconsistência no cuidar, ausência de rituais/horas de refeição e inconsistência nos recursos financeiros. A instabilidade, traduzida na imprevisibilidade familiar, repercute-se a curto e longo prazo no comportamento e desenvolvimento das crianças: a curto prazo, tem sido reportada, por exemplo, inversão de papéis familiares (assumindo a criança funções parentais, e estando esta inversão associada a sintomas depressivos e ambivalência relativamente ao papel de dependência) (Burnett, Jones, Bliwise & Ross, 2006); a longo prazo, influi em desequilíbrios internos que se traduzem no envolvimento em comportamentos anti-sociais, abuso de substâncias, distúrbios alimentares e depressão em universitários e consumo de álcool em adultos (Dekovic, Janssens, & Van As, 2003; Hill, Jenkins, & Farmer, 2008; Ross & Hill, 2001, 2002; Ross & Wyne, 2010). Os estudos sobre efeitos da imprevisibilidade familiar no desenvolvimento têm permitido análises mais finas na interpretação do papel de variáveis familiares, ou parentais, como o alcoolismo, depressão, ansiedade ou divórcio, sugerindo que é quando estas acarretam impossibilidade de manter rotinas e regras coesas (i.e. inviabilizam a

previsibilidade), que têm efeitos negativos no desenvolvimento e/ou comportamento dos filhos. Ou seja, poderíamos dizer que são os efeitos colaterais das variáveis dos cuidadores que, não facultando a manutenção de rotinas relacionais estáveis, inviabilizam, ou deturpam, a criação de expectativas previsíveis (sobre si mesmas, os cuidados que recebem e as respostas de outros) pelas crianças. Compreende-se que o conceito de imprevisibilidade familiar, de Ross e Hill, se baseie simultaneamente na teoria da vinculação, de Bowlby e na teoria do abandono aprendido, de Overmier e Lolordo (Ross & Hill, 2000; 2002).

A teoria da vinculação postula que são as respostas consistentes e rotinas relacionais diárias com uma figura que se torna progressivamente significativa que permitem à criança construir expectativas e significado dos seus comportamentos, dos outros e do mundo (Bowlby, 1982; Machado, 2007) – o que subjaz à construção de estratégias de vinculação adequadas à relação. De acordo com a teoria, o que é vivenciado (i.e. aprendido) no contexto das relações primárias dá forma a representações, traduzidas nos "modelos operantes internos", que são reforçadas (se não refutadas), tornando-se guias "automáticos" para a leitura da realidade envolvente (Green & Goldwyn, 2002; Machado, 2009). Nesta linha de ideias, compreende-se a afirmação de Ross e Hill de que "o sentimento da imprevisibilidade, ou previsibilidade, ambiental é estabelecido numa idade precoce" (2000; p. 549).

O abandono aprendido tem sido definido como "dificuldade de aprendizagem apresentada por indivíduos que tiveram experiência prévia com estímulos incontroláveis" (Hunziker, 2005, p. 131). Primeiramente constatado por Overmier e Seligman, em experiências com cães expostos a estímulos aversivos (choques elétricos) incontroláveis, levou à observação (fortuita, no caso) de que se verificava uma debilitação de novas aprendizagens operantes nesses animais; tendo tal sido designado por "efeito de interferência", substituído por "abandono aprendido" *(learned helplessness)* (Hunziker, 2005; Overmier, 2002). O fenómeno foi desde então verificado em diferentes espécies animais e em

humanos (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). Será o fator *incontrolabiliade* da situação aversiva o fator crítico na aprendizagem de que as respostas são ineficazes (Fontaine & Faria, 1989). O que é aprendido, e supostamente generalizado a condições futuras, é a ausência de relação entre R-S. Nos humanos, mais importante do que a ausência de contingência objectiva entre ação e resultado, é a percepção e experienciação que o sujeito faz dessa ausência de contingência (Fontaine & Faria, 1989, Abramson, Seligman & Teasdale, 1978); i.e., a expectativa desenvolvida de que não pode controlar o ambiente (seja porque acredita não dispor de competências para tal, seja porque o ambiente não corresponde às suas respostas (Bandura, 1977, in Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). O sujeito desenvolve a crença de que nada pode fazer para alterar acontecimentos que ocorrem na sua vida, logo, acaba por ter respostas de desistência/abandono.

Fundamentando-se nestes dois modelos teóricos, Ross e Hill defendem que as crianças que crescem num ambiente caracterizado pela imprevisibilidade têm probabilidade de incorporar as suas experiências num sistema de crenças em que o mundo é basicamente tido como imprevisível (fora do seu controlo), assumindo o futuro pouca importância (pois não se prepara). Crenças estas que propiciam o envolvimento em comportamentos que se reforçam no imediato, mesmo que com custos a longo prazo (Hill et al., 2008; Ross & Hill, 2002). Esta tese tem vindo a ser reforçada com novos estudos que avaliam retrospectivamente (com a *Retrospective Family Unpredicatability Scale* – Retro-FUS) a influência da percepção de ter vivido numa família pautada pela imprevisibilidade (Ross & McDuff, 2008; Ross & Wynne, 2010).

O efeito protetor do suporte social no equilíbrio dos sujeitos, particularmente na promoção da saúde – diminuindo a vulnerabilidade à doença física e psicológica – foi destacado, na década de 1970, por autores influentes como Caplan, Cassel, ou Cobb (1976), e incorporado nas diretrizes da OMS. Cobb (1976) define o suporte social como a informação

dirigida a três níveis: a) leva o sujeito a acreditar que será cuidado e amado, b) que será estimado e valorizado, c) que pertence a uma rede mais geral de obrigações mútuas. O suporte social implica a "existência ou disponibilidade de pessoas em quem se pode confiar, pessoas que nos mostram que se preocupam connosco, nos valorizam e gostam de nós" (in Pais Ribeiro, 2011, p. 1); e incide em diversas dimensões: *relacionais* (e.g., marital, profissional, número de pessoas disponíveis), *estruturais* (e.g., quantificação das redes sociais de apoio disponíveis, sua estabilidade, consistência), *constitucionais* (e.g. análise da congruência entre necessidades e recursos), *funcionais* (e.g., fontes de suporte, tipo e qualidade de suporte) e de *satisfação* (análise da percepção da utilidade e ajuda prestada pelo suporte social) (Trivette, Dunst, & Hamby, 1996). A tese de Cobb foi confirmada em diferentes níveis e contextos, dando azo a programas de intervenção diversos, reforçando a ideia de que "(...) facilita o *coping* na crise e adaptação à mudança" (1976, p.302). No campo da intervenção precoce na infância, a adopção das perspectivas ecológica, sistémica e transacional, incentiva programas que visam o suporte social dado à família, seguindo as sugestões de Dunst e colaboradores (Dunst, Trivette & Deal, 1988), ao destacarem a importância em fortalecer o funcionamento familiar, provendo recursos direcionados às suas necessidades e capacitando os cuidadores para a parentalidade (Coutinho, 2004; Dunst et al., 1988). À luz da crise atual na Europa, a relevância do suporte social é ainda mais premente, podendo assumir formas mais criativas – como se tem observado em Portugal com iniciativas diversas de solidariedade social – pois que, paradoxalmente, são frequentes os cortes aos apoios formais de proteção à infância, em momentos de crise económica (Abrams & Portwood, 2010; Drummond, 2005). Nesta conjuntura, será importante contrariar a visão simplista de que a "função parental é natural e instintiva no ser humano", e admitir que as intervenções direcionadas à parentalidade – em situações de fragilidades nos cuidadores e/ou nas condições sociais e económicas a eles associadas – visam favorecer as condições que ajudam os cuidadores a agir numa atitude

preventiva e promocional, centrada na construção de qualidades positivas, à luz do enfoque contemporâneo da Psicologia Positiva (Machado & Fonseca, 2009; Peterson, 2009; Ribeiro, 2003). No mesmo sentido vão as recomendações do Concelho da Europa, enquadradas no Direito da Família, ao reforçarem a ideia da responsabilidade parental na forma como garantem a proteção e condições de desenvolvimento das crianças (cf. Abreu-Lima, Alarcão, Almeida, et al., 2010). É nesta óptica, de analisar fragilidades percepcionadas pelas próprias famílias, nomeadamente aquelas que vivenciam situações de risco para o desenvolvimento das suas crianças, que surge este trabalho. Pretende-se descrever os níveis de imprevisibilidade familiar das famílias de crianças em IP; analisar as suas percepções da disponibilidade e utilidade do suporte social proveniente de redes sociais informais e formais; explorar as relações entre suporte social percebido e imprevisibilidade social percebida; perceber a influência de variáveis sociodemográficas na imprevisibilidade e suporte social percebidos; e comparar os dados de famílias em IP e famílias da comunidade.

Método

Participantes e procedimentos

Participaram deste estudo dois grupos de famílias com crianças entre os 2 e os 6 anos: famílias apoiadas pelos serviços de IP (N= 60) – tendo respondido 54 mães e 7 pais, e famílias da comunidade (N=100) – 77 mães e 23 pais. A maioria dos cuidadores das famílias em IP são casados ou vivem em união de facto (76.7%). Quanto à escolaridade, 20% tem nível de estudos superiores, 36.7% completou o ensino secundário, 38.3% o 2º ou 3º ciclo e 5% tem o 1º ciclo. A maioria destas famílias (90%) tem um ou dois filhos.

Nas famílias da comunidade, também a maioria (78%) estão casados ou vivem em união de facto; 33% tem formação superior, 37.3% tem o ensino secundário, 29% o 2º ou 3º ciclo e um dos participantes completou o 1º ciclo. A maioria (95%) tem um ou dois filhos.

As famílias com crianças apoiadas em IP foram contactadas através dos técnicos de uma associação que presta esse apoio; as famílias da comunidade foram contactadas através das creches e jardins-de-infância frequentados pelos filhos. Cada cuidador preencheu a FUS, a FSS e um pequeno questionário sociodemográfico, com ou sem ajuda do técnico, dependendo das dificuldades sentidas (Ross & Hill, 2000, referem o mínimo de formação correspondente ao 6º ano para o preenchimento adequado da FUS).

Instrumentos

A *Escala de Imprevisibilidade Familiar* (FUS) (Ross & Hill, 2000), traduzida e adaptada para a população portuguesa Gaspar e Alarcão (2003), é um instrumento de auto-relato, dirigido aos cuidadores de crianças e jovens entre os 2 e os 18 anos. Constituída por 22 itens, avalia a imprevisibilidade percebida em quatro domínios da vida familiar: *disciplina* (imprevisibilidade em estabelecer/manter regras), *afeto* (inconsistência na responsividade às necessidades da criança), *refeições* (inconsistência no horário e pessoas que partilham as refeições), *finanças* (instabilidade financeira) (Alarcão & Gaspar, 2007). A cotação segue uma escala tipo Likert de 5 pontos, desde 1 ponto, correspondendo à resposta "de forma alguma", a 5 pontos "totalmente"; existe ainda a opção de resposta "não se aplica" (não sendo cotada). Quanto maior a imprevisibilidade, maior a pontuação.

A *Escala de Avaliação do Apoio Social à Família* (FSS – versão portuguesa de Coutinho, 1999), avalia as dimensões *disponibilidade* e *utilidade percebida*, da rede social/ fontes de apoio do sujeito que responde ao questionário. Constituída por 19 itens, e um item adicional de resposta aberta, a versão portuguesa distribui-se em 8 subescalas: (a) *redes*

informais familiares, avalia a utilidade de diferentes membros da família (e.g., pais, filhos, conjugue e outros familiares); (b) *redes informais de amigos*, avalia a utilidade de diversos membros informais da rede de apoio da família (e.g., amigos, outros pais, colegas de trabalho, vizinhos); (c) *redes informais de grupos sociais*, onde se incluem grupos de pais, grupos sociais/clubes, ou membros da igreja. Relativamente às *redes de suporte formal*, é composta por duas subescalas: (d) *redes formais de profissionais* (profissionais que prestam apoio à família e criança, como assistentes sociais, professores, etc.), e (e) *redes formais de serviços* (e.g., IP, creche, serviços de saúde). As restantes subescalas permitem calcular a (f) *utilidade total das redes informais* (somatório de (a), (b) e (c)); (g) *utilidade total das redes formais* (somatório (d) e (e)); e (h) *utilidade total das redes sociais* (somatório de (f) e (g)) (Coutinho, 1999). Em termos globais, a FSS avalia a satisfação parental face ao suporte social percebido, relativamente à função de cuidar das crianças.

No presente estudo, a FSS apresentou importantes fragilidades, tendo-se obtido alfas de Cronbach de 0.481 na subescala *"redes informais familiares",* de 0.482 nas *"redes formais de profissionais"* e de 0.471 nas *"redes formais de serviços"*, valores tidos como inaceitáveis por George e Mallary (2003). Optou-se então pela utilização apenas dos resultados da *escala total* (alpha de Cronbach obtido 0.71) e subescalas *"utilidade total das redes informais* (alpha de Cronbach 0.79) e *"utilidade total das redes formais"* (alpha de Cronbach 0.70), para avaliar a utilidade do suporte social percebido.

Resultados

Nas famílias em IP, a área de funcionamento familiar que apresenta maior *imprevisibilidade* é a das *finanças* (M=2.2), seguindo-se a do *afecto* (M= 2.02). A área com menor imprevisibilidade familiar reportada é a das *refeições* (M= 1.81) (Tabela 1.). Os resultados do teste de Wilcoxon indicam diferenças estatisticamente significativas entre

finanças e *disciplina* (Z= - 2.138; p=0.033), *finanças* e *refeições* (Z= - 2.873; p=0.004), e *refeições* e *afecto* (Z= - 2.707; p=0.007).

Tabela 1. FUS: Mínimos, máximos, médias e desvios-padrão para o grupo de famílias em IP

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
FUS Total	60	22	73	43.73	13.329
Média Fus Disciplina	60	1.00	3.29	1.95	0.676
Média FUS Afecto	60	1.00	3.57	2.02	0.701
Média FUS Refeições	60	1.00	4.00	1.81	0.749
Média FUS Finanças	60	1.00	4.00	2.20	0.901

Na amostra da comunidade, a maior imprevisibilidade é reportada, igualmente, nas *finanças* (M= 1.99), e menor imprevisibilidade familiar nas *refeições* (M=1.66). As médias apresentam diferenças significativas entre *finanças* e *disciplina* (Z= - 2.587; p=0.010), *finanças* e *afecto* (Z= - 2.001; p=0.045); *finanças* e *refeições* (Z= - 3.407; p=0.001), e *refeições* e *disciplina* (Z= - 2.047; p=0.041).

Tabela 2. FUS: Mínimos, máximos, médias e desvios-padrão para as famílias da comunidade

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
FUS Total	100	23	64	39.08	9.951
Média Fus Disciplina	100	1.00	3.85	1.76	0.583
Média FUS Afecto	100	1.00	4.00	1.77	0.639
Média FUS Refeições	100	1.00	3.40	1.66	0.536
Média FUS Finanças	100	1.00	4.00	1.99	0.842

A amostra de famílias da comunidade apresenta valores médios de imprevisibilidade familiar inferiores aos da amostra de famílias apoiadas em IP, para a escala total e subescalas; o recurso ao teste de Mann-Whitney revela que as diferenças apenas se apresentam estatisticamente significativas para o *afecto* (U=2298; W= 7348; p=0.013), isto é, as famílias em IP são mais inconsistentes no *afecto* do que famílias da comunidade.

Procurou-se compreender se variáveis sóciodemográficas como o estado civil, nível de escolaridade e número de filhos se relacionam com a *imprevisibilidade familiar*. Considerando a totalidade de participantes no estudo (N=160), através do teste KrusKal-Wallis, verificou-se que existe um efeito significativo do nível de escolaridade sobre a imprevisibilidade familiar global ($X^2_{kw}(3)=23.001$; p=0.000), *disciplina* ($X^2_{kw}(3)=8.328$; p=0.040); *afecto* ($X^2_{kw}(3)=12.663$; p=0.005); *refeições* ($X^2_{kw}(3)=9.574$; p=0.023); e *finanças* ($X^2_{kw}(3)=24.870$; p=0.000).

Quanto à *utilidade do suporte social,* ambos os grupos de famílias percebem como mais útil o apoio recebido de *redes formais,* no que se refere à tarefa de cuidar das crianças. As médias apresentam diferenças estatisticamente significativas: ambos os grupos percepcionam o apoio recebido das *redes de suporte formal* como mais úteis, sendo as famílias em IP que atribuem maior utilidade a este tipo de apoio (M=3.75), diferenciando-se os valores médios dos reportados pelas famílias de comunidade (M=2.48) (U=1094.5; W=6144.5; p=0.000). Nas famílias em IP, os valores médios relativos à utilidade atribuída às fontes de apoio formais (M=2.11) é significativamente superior à utilidade atribuída às fontes de apoio informais (M=2.11) (Z=-6.673; P=0.000).

Considerando a amostra total (N=160), não se verificam diferenças significativas entre as variáveis sociodemográficas (estado civil, nível de escolaridade e número de filhos) e a utilidade atribuída às fontes de suporte social.

Relativamente às relações entre utilidade das fontes de apoio social e imprevisibilidade familiar, considerando a amostra total, obtém-se correlações estatisticamente significativas entre o grau atribuído às *redes informais de apoio* e a *imprevisibilidade* familiar total (rho= -0.238), *afecto* (rho=-0.172) e *refeições* (rho=-0.246) (Tabela 3.). Os coeficientes de correlação apresentam-se negativos, revelando o sentido da relação. Embora com significância

estatística, os valores do coeficiente de Spearman traduzem correlações baixas (valores entre 0.20 e 0.40), ou insignificantes (valores inferiores a 0.20) (Guilford, 1956).

Tabela 3. Coeficiente de Spearman para as relações entre utilidade do suporte social e imprevisibilidade familiar (n=160)

	FUS Total	Média FUS Disciplina	Média FUS Afecto	Média FUS Refeições	Média FUS Finanças
FSS Total	- 0.090	- 0.085	0.026	-0.097	0.045
Média FSS Informais	- 0.246**	- 0.238**	- 0.172*	- 0.192*	- 0.061
Média FSS Formais	- 0.114	-0.103	- 0.069	- 0.128	0.034

**Correlação significativa a 0.01
*Correlação significativa a 0.05

Atendendo às relações entre percepção da utilidade do suporte social e imprevisibilidade familiar, considerando os grupos separadamente, observam-se correlações estatisticamente significativas, e negativas, entre a utilidade do *apoio social de fontes informais* percebido por famílias em IP e a imprevisibilidade familiar percebida nas dimensões *afecto* (rho= - 0.258), *refeições* (rho= - 0.288) e *escala total* (rho= -0.292). Nas famílias da comunidade, observam-se associações negativas entre a utilidade atribuída ao *apoio de fontes informais* e a imprevisibilidade familiar na *disciplina* (rho= -0.266); entre a utilidade das *fontes formais* e imprevisibilidade familiar na *disciplina* (rho= -0.310), *afecto* (rho= -0.281), *refeições* (rho= -0.234) e FUS total (rho= -0.213). Nestas famílias da comunidade, verificaram-se ainda associações significativas entre a utilidade *total das fontes de apoio social* e a imprevisibilidade na *disciplina* (rho= - 0.197) e FUS total (rho= -0.213).

Conclusões

No que se refere à imprevisibilidade familiar, quer as famílias em IP como as famílias da comunidade, referem a *instabilidade financeira* como a principal fonte de *inconsistência familiar*, o que se pode compreender face à situação económica-social que se vive em

Portugal. Ambas as famílias referem a dimensão *refeições* como a que envolve menor imprevisibilidade familiar, o que se pode dever à faixa etária das crianças (sendo ainda bastante dependentes dos cuidadores); resultados que vão ao encontro dos reportados por Alarcão e Gaspar (2007), e na explicitação de Ross e Hill (2000), ao referirem a associação positiva entre idade da criança e inconsistência nas rotinas das refeições.

As famílias em IP distinguem-se das famílias da comunidade unicamente na percepção de imprevisibilidade na dimensão *afecto,* reportando maior inconsistência. A constelação de factores de risco associadas à sua dinâmica familiar – que motiva a sinalização para IP – pode justificar as dificuldades reportadas na capacidade para estabelecerem relações pautadas pela consistência e previsibilidade. Por outro lado, nos casos em que a criança apresenta algum tipo de deficiência, as suas caraterísticas particulares podem consistir desafios acrescidos para os cuidadores (distorcendo ou perturbando as pistas emocionais e comunicativas da criança); também Ross e Hill (2000) encontraram maior imprevisibilidade no afecto em famílias em contextos clínicos.

O facto das famílias em IP não se diferenciarem das famílias da comunidade nos outros domínios poderá refletir um efeito do próprio programa de intervenção precoce (o que no presente estudo não pode ser aferido, mas seria interessante em estudos direcionados para avaliar a eficácia de programas de IP).

Destaca-se o efeito da escolaridade dos pais na imprevisibilidade familiar reportada; sendo que cuidadores com formação superior ou de nível secundário reportam menos imprevisibilidade familiar global, e nas dimensões *afecto, disciplina*, *refeições* e *finanças*. No que se refere ao suporte social, seja ele prestado por fontes de apoio formais ou informais, surge identificado como muito importante, particularmente para famílias com crianças em situação de risco ou algum tipo de deficiência. Destaque-se que ambos os grupos de família atribuem maior importância às fontes de *apoio formais,* quando se trata de ajudá-las com as

crianças (sendo esse apoio valorizado em diferentes dimensões da dinâmica familiar consoante se trate de famílias em IP e famílias da comunidade). O presente estudo foi desenvolvido com o intuito de contribuir para uma melhor compreensão das relações entre suporte social e imprevisibilidade familiar em famílias sinalizadas para a Intervenção Precoce; porém, a FSS revelou fragilidades psicométricas que sugerem a necessidade de prolongar os estudos sobre a sua validade e fidelidade. Por outro lado, seria vantajoso poder distinguir, dentro das famílias em IP, as que se encontram em risco ambiental das que conjugam risco ambiental com risco biológico da criança. Pensamos que a aplicação da FUS no momento da sinalização das famílias para IP e após um período de tempo significativo da intervenção em curso poderia fornecer dados interessantes para aferir eventuais efeitos do programa, e/ou necessidades das famílias. A discussão das respostas à FUS com os cuidadores poderia servir para, conjuntamente, técnicos e famílias desenharem soluções de mudança.

Referências

Abrams, L., & Portwood, S. G. (2010). Protecting children in their homes. Effective prevention programs and policies. In J. M. Lampinen & K. Sexton-Radek (Eds.), *Protecting children from violence. Evidence-based interventions* (35-56). New York: Psychology Press.

Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87* (1), 49-74.

Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A. T., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. F., & Ribeiro dos Santos, M. (2010). *Avaliação de Intervenções de Educação Parental. Relatório 2007-2010.* Consultado em http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=3496&m=PDF

Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss – vol.1 Attachment,* 2ed. London: The Hogarth Press.

Burnett, G., Jones, R., Bliwise, N. & Ross, L. (2006). Family unpredictability, parental alcoholism, and the development of parentification. *The American Journal of Family Therapy, 34,* 181-189.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Pshychosomatic Medicine, 38* (3), 300-314.

Coutinho, M. T. (1999). *Intervenção Precoce: Estudo dos efeitos de um programa de formação parental destinado a pais de crianças com Síndroma de Down.* Tese de Doutoramento. Lisboa, FMH.

Coutinho, M.T. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica, 1* (XXII), 55-64.

Dekovic, M., Janssens, J. & Van As, N. (2003). Family predictors of antisocial behavior in adolescence. *Family Process, 42* (4), 223-235.

Dunst, C., Trivette, C., & Deal, A. (1988). *Enabling and empowering families. Principles and guidelines for practice.* Cambridge: Brookline Books.

Drummond, J. (2005). Parent support programs and early childhood development: Comments on Goodson, and Trivette and Dunst. In R. E. Tremblay, RG Barr, & R DeV. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (1-5) [online]. Disponível em http://www.child-encyclopedia.com/documents/DrummondANGxp.pdf.

Fontaine, A. M., & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica, 5,* 5-18.

Gaspar, M. F. & Alarcão, M. (2003). *Versão portuguesa da Family Unpredictability Scale (FUS).* Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Documento não publicado.

Green, J., & Goldwyn, R. (2002). New findings in attachment research and their potential implications for developmental psychopathology in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43,* 835-846.

Hill, E., Jenkins, J. & Farmer, L. (2008). Family unpredictability, future discounting, and risk taking. *The Journal of Socio-Economics,* 37, *1381-1396.*

Hunziker, M. H. L. (2005). O desamparo aprendido revisitado: estudos com animais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 21* (2), 131-139.

Machado, T. S. (2007). Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à Universidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 41* (2), 5-28.

Machado, T. S. (2009), Vinculação aos pais: retorno às origens. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII* (1), 139-156.

Machado, T. S., & Fonseca, A. C. (2009). Desenvolvimento adaptativo em jovens portugueses: será significativa a relação com os pais? *INFAD International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1* (3), 461-468.

Overmier, J. B. (2002). On learned helplessness. *Integrative Psysiological & Behavioral Science, 37 (*1), 4-8.

Pais Ribeiro, J. L. (2011). *Escala de satisfação com o suporte social.* Lisboa: Placebo.

Peterson, C. (2009). Positive Psychology. *Reclaming Children and Youth, 18* (2), 3-7.

Ribeiro, M. J. S. (2003). *Ser família. Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental.* Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.

Ross, L., & Hill, E. (2000). The family unpredictability scale: Reliability and validity. *Journal of Marriage and Family, 62* (2), 549-562.

Ross, L., & Hill, E. (2001). Drinking and parental unpredictability among adult children of alcoholics: A pilot study. *Substance Use and Misuse, 36,* 609-638.

Ross, L. & Hill, E. (2002). Childhood unpredictability, schemas for unpredictability, and risk taking. *Social Behavior and Personality, 30* (5), 453-474.

Ross, L., & McDuff, J. (2008). The Retrospective Unpredictability Scale: Reliability and validity. *Journal of Child and Family Studies, 17,* 13-27.

Ross, L. & Wynne, S. (2010). Parental depression and divorce and adult children's well-being: the role of family unpredictability. *Journal of Child and Family Studies, 19,* 757-751.

Trivette, C. M., Dunst, C. J., & Hamby, D. (1996). Social support and coping in families of children at risk for developmental disabilities. In M. Brambring, H. Rauh, & A. Beelmann (Eds.), *Early childhood intervention: Theory, evaluation, and practice* (pp. 234-269). Berlim, New York: de Gruyter.

LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS FEMINIZADAS: ANÁLISIS DE GÉNERO EN LA ESTEREOTIPIA, DOCENCIA Y LIDERAZGO

María Sandra Rodríguez Burgos, Universidade de Santiago de Compostela, sandrarodriguezburgos@gmail.com

RESUMEN: A día de hoy, todavía en algunas titulaciones universitarias se sigue proyectando el reparto de roles tradicional para cada uno de los géneros. Este estudio se plantea como respuesta a la posibilidad de que uno de los motivos de este fenómeno sea la presencia de estereotipia de género entre las competencias específicas que se trabajan en las diferentes titulaciones universitarias.

Tomando como contexto la Universidad de Santiago de Compostela (España), en esta investigación de carácter cualitativo analizamos las dos titulaciones de Grado con un mayor índice de feminización: el Grado en Enfermería y el Grado en Psicología. En cada una de estas titulaciones analizamos, en primer lugar, la presencia de estereotipos de género (tanto femenino como masculino) en la redacción de las competencias específicas y, complementariamente, examinamos la presencia de ambos sexos tanto en la docencia como en el liderazgo de departamentos y centros.

Los resultados de la investigación apuntan a que existe una coherencia entre la estereotipia y el índice de presencia femenina. Sin embargo, la docencia y liderazgo reflejan una situación en la que, incluso en un contexto de predominancia femenina, el poder es regentado por el sector masculino.

Introducción

Izquierdo decía, ya por el año 1998 que, dado el nivel de desarrollo científico técnico de aquel momento, non había diferencias entre los hombres y las mujeres que justificaran la segregación de los empleos por sexo. Más de una década después, esta declaración sigue siendo igual de pertinente, pues los empleos siguen estando segregados por sexos, no en igual medida, pero si en la misma dirección.

El problema de investigación en que se centra este estudio trata de la posible relación existente entre la feminización o masculinización de determinadas titulaciones universitarias y la presencia de estereotipos de género en las competencias que estas titulaciones establecen en sus Memorias. Para este trabajo nos centraremos en el polo feminizado de las titulaciones universitarias.

El ámbito de estudio de esta investigación es la Universidade de Santiago de Compostela (USC), aunque este mismo diseño podría ser aplicable a cualquier otra universidad, pues la existencia de titulaciones feminizadas y masculinizadas no es un fenómeno exclusivo de la USC, sino que ocurre internacionalmente.

En este estudio de casos nos interesa analizar ejemplos de titulaciones altamente feminizadas, pues se entiende que es en los casos extremos donde las hipotéticas diferencias competenciales estarán más acentuadas. Como el propósito no es generalizar los resultados, nos basta con el análisis de dos titulaciones. De este modo, si consultamos las estadísticas de matrícula de la USC, encontramos lo siguiente:

- Titulaciones con un mayor índice de presencia femenina:
    - Grado en Psicología, con un 83,65% de mujeres.
    - Grado en Enfermería, con un 82,97% de mujeres.

El proceso que se siguió en el análisis e interpretación de los datos se organiza del siguiente modo para cada uno de los casos (titulaciones de grado) a analizar:

1. Acceso a la Memoria de Grado correspondiente.
2. Identificación de las competencias específicas.
3. Comparación de cada una de las competencias específicas con los listados de estereotipos femeninos y masculinos.
4. Establecimiento de similitudes y equivalencias entre cada competencia y los estereotipos de género para ambos sexos.

5. Valoración del grado de presencia de los estereotipos femeninos y masculinos en el conjunto de las competencias específicas para ese Grado.

6. Formulación de conclusiones sobre la posible inclinación del Grado hacia una estereotipia femenina o masculina.

Presentación del Grado en Enfermería

El Grado en Enfermería sustituye a la antigua Diplomatura en Enfermería y se trata de una titulación contenida en la rama del conocimiento de las Ciencias de la Salud.

Los estudios de enfermería buscan capacitar al personal de enfermería generalista, con formación científica y actitud crítica, reflexiva y humanista para valorar, identificar, actuar y evaluar las necesidades de salud y las curas de las personas, las familias y la comunidad (educaweb.com).

La Universidade de Santiago de Compostela, en la sección de su página web dedicada al Grado en Enfermería, define como objetivo propio de esta titulación el de "Formar profesionales capaces de prestar una atención sanitaria técnica y profesional adecuada, de acuerdo con el estado de desarrollo de los conocimientos científicos en cada momento, con conocimiento de los principios teóricos y metodológicos de la enfermería".

Presentación del Grado en Psicología

El Grado en Psicología sustituye a la antigua Licenciatura en Psicología y se trata de una titulación contenida en la rama del conocimiento de las Ciencias de la Salud aunque, siendo licenciatura, estaba contenida en la rama de conocimiento de las Ciencias Sociales.

Estos estudios pretenden formar profesionales capaces de entender los fundamentos y las dinámicas del comportamiento humano e prepararlos para afrontar con garantías los problemas surgidos de las nuevas realidades sociales (educaweb.com).

En el alumnado de esta titulación se recomienda vocación por el trabajo con personas con discapacidades psíquicas o problemas emocionales, interés por ámbitos humanitarios, sociales, laborales y médicos; así como extroversión, empatía, atención, paciencia y capacidad de contención (educaweb.com).

La Universidade de Santiago de Compostela, en la sección de su página web dedicada al Grado en Psicología, se refiere a los objetivos de esta titulación con las siguientes palabras:

> La formación, a un nivel general y no especializado, de profesionales con los conocimientos científicos necesarios para analizar, comprender, y explicar el comportamiento humano, y con las destrezas y habilidades básicas para evaluar e intervenir sobre el comportamiento en el ámbito individual y social a lo largo del ciclo vital, con el fin de promover y mejorar la salud y la calidad de vida. Todo eso desde el compromiso con los principios éticos y deontológicos de la profesión de psicólogo.
>
> El Grado proporciona, pues, las competencias profesionales básicas del psicólogo, excepto en los campos en que titulaciones oficiales de nivel superior establezcan competencias específicas o especialidades reguladas.

La evolución de la presencia femenina entre el alumnado

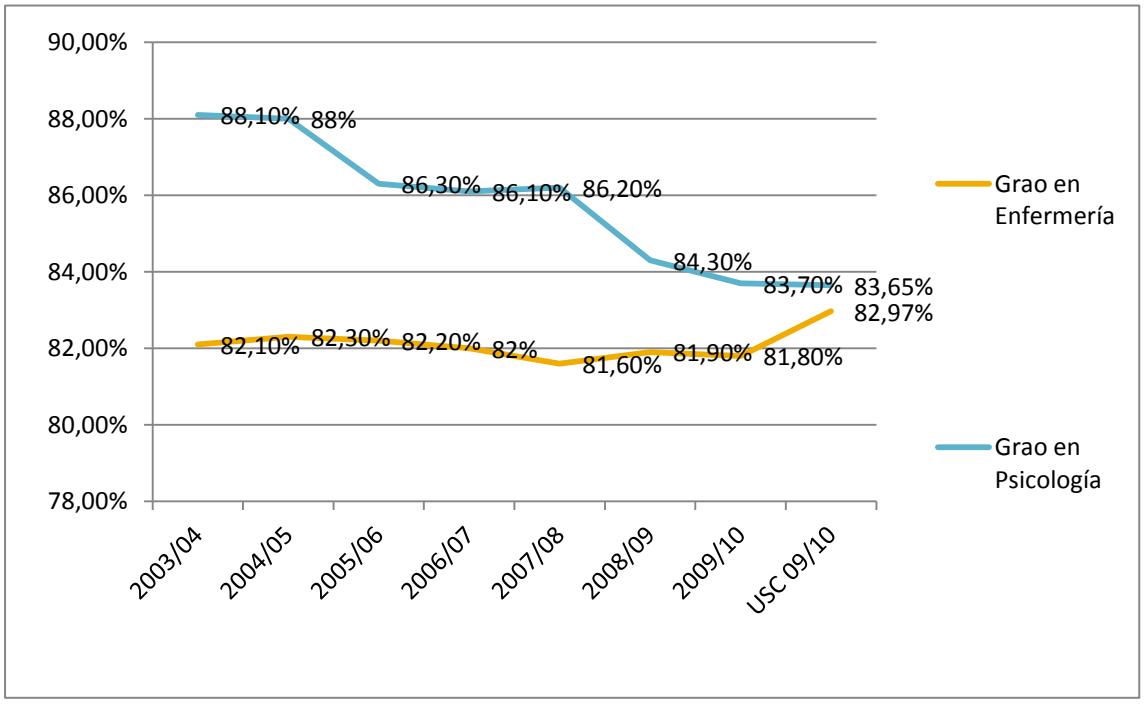


Figura 1: Presencia femenina entre el alumnado. Elaboración propia.

Como se puede observar en la Figura 1, la proporción de mujeres entre el alumnado de ambas titulaciones es superior al 80% a lo largo de su evolución (datos generales de la Comunidad Autónoma de Galicia). Se puede apreciar una ligera tendencia al decrecimiento de la proporción femenina en el Grado en Psicología (de un 88,10% en 2003 a casi un 84% en 2010); sin embargo, el Grado en Enfermería mantiene un reparto por sexos bastante constante, en torno al 81% y el 83% de mujeres.

La presencia de hombres y mujeres en la docencia

La proporción de hombres y mujeres entre el profesorado de las titulaciones es un elemento importante de cara a tener una perspectiva de la visión que el alumnado puede tener de la titulación.

En Rodríguez Burgos (2011), un trabajo de campo en el ámbito de la orientación vocacional no sexista realizado con un grupo de estudiantes de bachillerato en un instituto gallego, se comprobó que el alumnado de bachillerato tendía a asociar determinadas profesiones (por ejemplo, el ámbito de las matemáticas o de los idiomas) con el género atribuido a la persona que imparte la materia correspondiente en sus estudios (profesora de matemáticas, profesor de inglés). Esta influencia podría producirse igualmente en el caso de los estudios universitarios. Por este motivo vimos que podría ser importante analizar los referentes femeninos y masculinos en el profesorado con docencia en las titulaciones seleccionadas.

A continuación (Figura 2) ofrecemos un resumen de la presencia de hombres y mujeres en el profesorado de cada una de las dos titulaciones. En este análisis, nos encontramos asignaturas de docencia exclusivamente femenina, materias de docencia exclusivamente masculina y materias de docencia mixta.

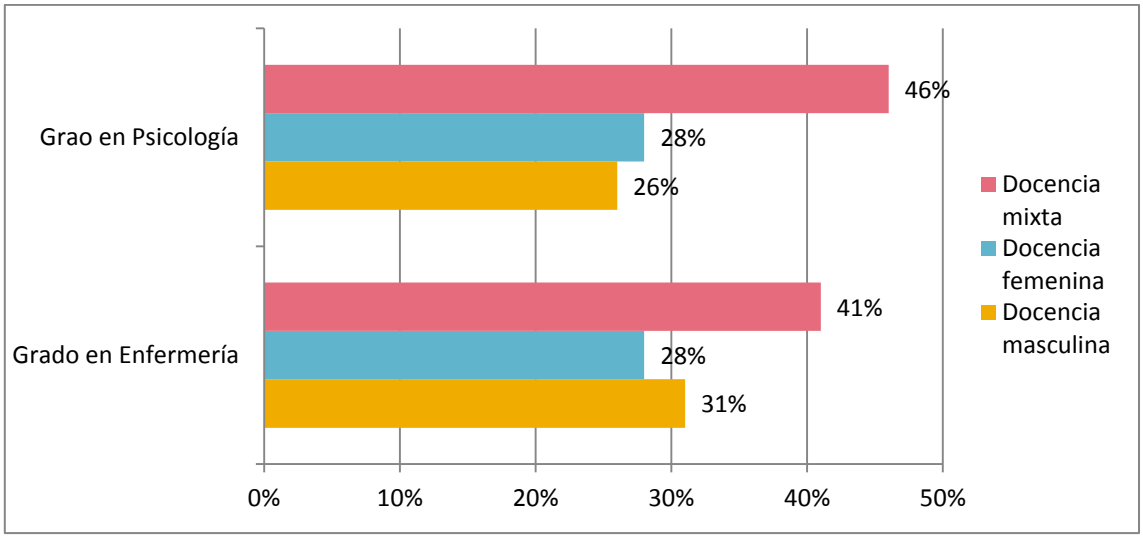


Figura 2: Presencia de hombres y mujeres en la docencia. Elaboración propia.

Como se puede observar en la Figura 2, la docencia femenina no es la opción mayoritaria en ninguna de las titulaciones, aunque tampoco lo es la masculina. Las proporciones de hombres y mujeres son notablemente equilibradas. La docencia mixta, por otro lado, es la opción más frecuente. Nos encontramos con un reparto igualitario, lo cual es verdaderamente positivo para que tanto hombres como mujeres tengan referentes de su sexo en estas titulaciones. Sin embargo, no deja de sorprender el hecho de que, en un ámbito del conocimiento donde la gran mayoría del alumnado son mujeres, éstas no lleguen en igual proporción a puestos de docencia universitaria.

La asunción de puestos directivos en los departamentos y centros

Otro aspecto que resultó de interés en el análisis de este estudio es la proporción de hombres y mujeres que asumen la dirección de departamentos y centros universitarios en las titulaciones seleccionadas. Se muestra a continuación (Figura 3) el balance de la dirección en los departamentos:

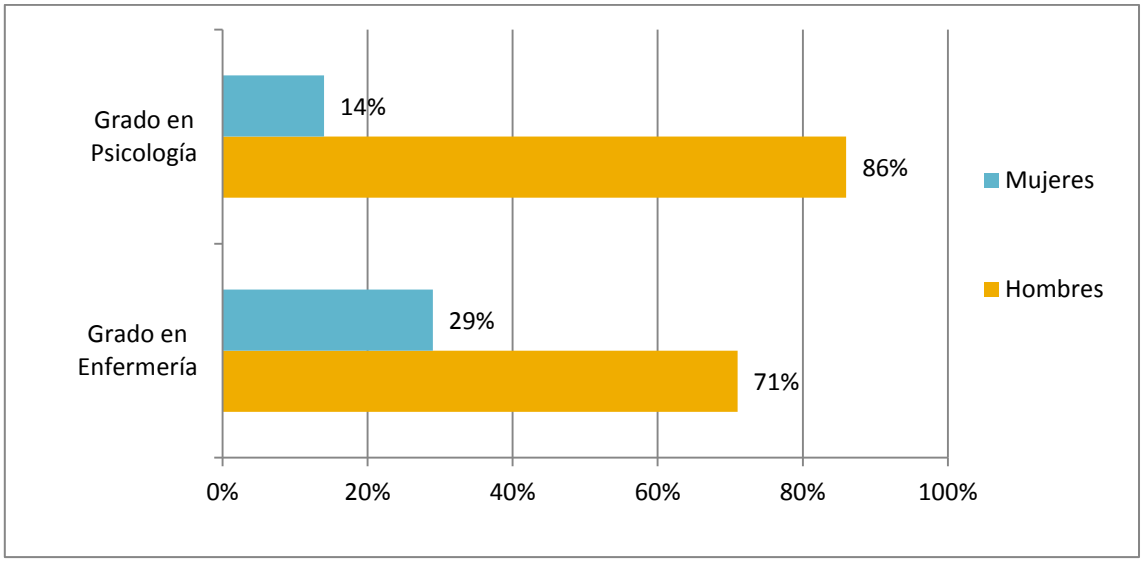


Figura 3: La asunción de puestos directivos en los departamentos. Elaboración propia.

Como se puede observar en la gráfica anterior, el reparto del poder en los departamentos universitarios no es coherente con la proporción de mujeres entre el alumnado ni entre el profesorado, sino que es una tendencia independiente de las proporciones sexuales a otros niveles. Los hombres tienen la mayoría absoluta en los dos casos estudiados.

En lo respectivo a la dirección de los centros nos encontramos las proporciones que se observan en la Figura 4:

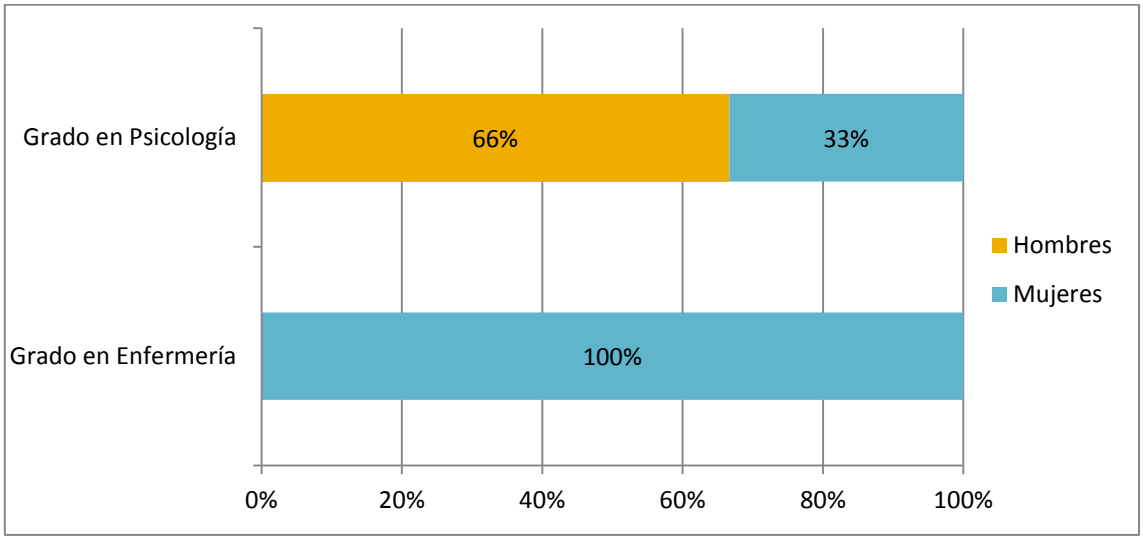


Figura 4: La asunción de puestos directivos en los centros. Elaboración propia.

A este respecto, no se encuentra una tendencia en la línea de los demás datos. El liderazgo femenino en los centros es minoritario en el caso del Grado en Psicología y es total en el Grado en Enfermería.

La presencia de estereotipia de género en las competencias

En la tarea de identificación de los estereotipos de género en las competencias de las dos titulaciones analizadas tiene un peso importante la interpretación personal de estas posibles relaciones. Puesto que la mayor parte de los estereotipos proporcionados por la bibliografía consultada consisten en cualidades o características de las personas con posibilidad de ser objetivadas (toma de decisiones, capacidad de observación, aptitud para la informática, creatividad...), esta tarea pudo ser realizada con una cierta sistematización. Sin embargo, estas relaciones nunca son inequívocas, e es posible que otra investigadora o investigador pudiera establecer alguna relación diferente de las que se realizaron en este trabajo.

Tras el establecimiento de relaciones, nos encontramos con los resultados que se observan en la Figura 5:

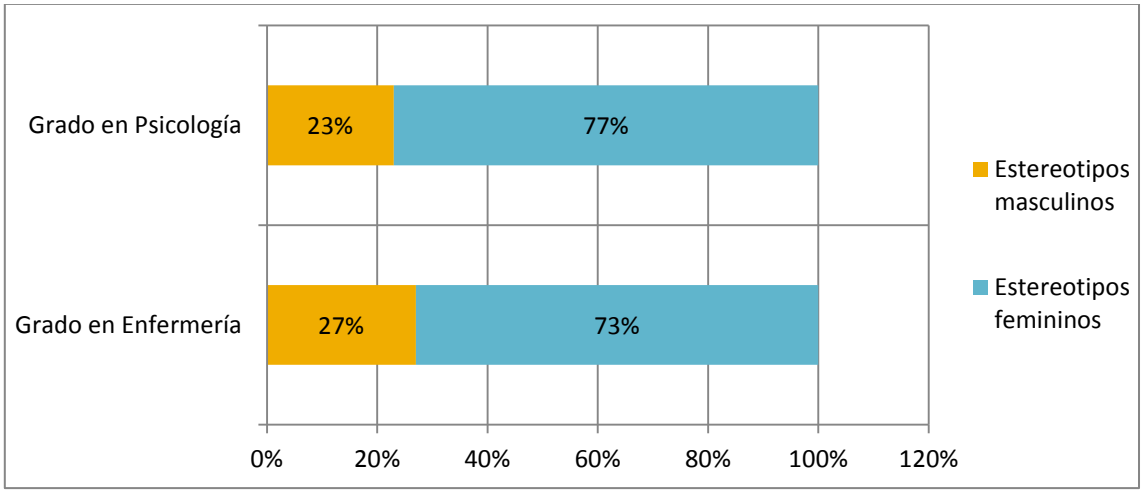


Figura 5: La presencia de estereotipia de género en las competencias, por porcentajes. Elaboración propia.

La gráfica refleja las proporciones en la estereotipia femenina y masculina presentes en cada uno de los Grados. Como vemos, existe una marcada coherencia entre la feminización de las titulaciones y la proporción de estereotipos femeninos o masculinos presentes en sus competencias específicas. La estereotipia femenina abarca en torno a un 75% del total de estereotipia para ambas titulaciones.

La conclusión que cabe extraer de esta información es que, efectivamente, existe una tendencia a la feminización en las titulaciones que incluyen mayoritariamente estereotipos femeninos en sus competencias, dando así respuesta al problema de investigación.

Conclusiones

A partir de estos resultados cabe hacer una reflexión. ¿Qué repercusiones tiene que una persona sea formada en unas competencias con correspondencia respecto de los estereotipos de género? Si una mujer adquiere competencias vinculadas a estereotipos femeninos (como vimos que ocurre mayoritariamente) y un hombre adquiere competencias vinculadas a estereotipos masculinos, lo que sucede es que se refuerzan los roles de género y, consecuentemente, se pronuncian las diferencias que la sociedad y la distribución del mercado laboral establecen entre los hombres y las mujeres.

Si, por el contrario, las mujeres son formadas en competencias vinculadas a estereotipos masculinizados y los hombres son formados en competencias vinculadas a estereotipos feminizados, lo que va a acabar sucediendo es que los estereotipos de género dejarán de tener sentido, puesto que tanto hombres como mujeres desempeñarán los mismos roles en la sociedad. De este modo, la asignación del rol productivo al sector masculino y del rol reproductivo al sector femenino (Izquierdo, 1998) se irán difuminando hasta que ambos sexos sean considerados igualmente válidos para ambas funciones por la sociedad.

Ya decía Argudín (2007) que las competencias no son congénitas, sino que forman parte de la construcción persistente de la persona. Esto puede ser trasladado a los estereotipos que se vinculan a estas competencias, ya que al formar a una persona en una determinada competencia, se le está inculcando un rol.

En este sentido, y de cara a favorecer la igualdad de género a largo plazo, podría ser conveniente la formación de las y los profesionales de la orientación educativa y vocacional respecto de las competencias que se trabajan en cada uno de los grados universitarios. En las titulaciones masculinizadas también se contemplan algunas competencias relacionables con estereotipos femeninos y viceversa. Si las y los profesionales de la orientación educativa son conscientes de esa vertiente "vinculable al género femenino" de las titulaciones masculinizadas y de la vertiente "vinculable al género masculino" de las titulaciones feminizadas, serán capaces de mostrar al alumnado no sólo la imagen mayoritariamente conocida por la sociedad de una titulación (en ingenierías hay que saber muchas matemáticas y en enfermería hay que tener una personalidad cuidadora), seno también todo el campo incluido en una titulación e sobre el cual la gente no suele tener conocimiento y, por lo tanto, no contempla como motivo de elección de la carrera en cuestión (en las ingenierías es muy importante ser una persona observadora y en enfermería es necesaria la capacidad de toma de decisiones). Partiendo de una orientación educativa completa y no sesgada es mucho más sencilla la ruptura con la distribución tradicional de los roles en la sociedad.

En el androcentrismo (Lledó, 2011) los hombres son los que ocupan las posiciones de poder y toma de decisiones; competencias que no se relacionan con el género femenino. Para que esta sociedad patriarcal (De Borja, 1981 e Izquierdo, 1998) sea sometida a una transformación en el camino hacia la igualdad de género, es necesario aproximar a las mujeres a funciones tradicionalmente reservadas a los hombres y aproximar a los hombres a funciones

tradicionalmente reservadas a las mujeres. Y es posible que esta aproximación solamente precise de una mejor información y orientación de las y los jóvenes.

Referências

Izquierdo, M.J. (1998). *El malestar en la desigualdad*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Rodríguez Burgos, M.S. (2011). *Memoria de Prácticas do Master Universitario en Procesos de Formación*. Santiago de Compostela: sin publicar.

Argudín, Y. (2007). Competencias y currículum. En Y. Argudín, *Educación basada en competencias* (pp. 39-50). Barcelona: Trillas - Eduforma.

Lledó, E. (2011, abril). *Espacios, imágenes, palabras, mujeres*. Ponencia presentada en las jornadas Lingua, Xénero e Comunicación, Vigo, España.

De Borja, M. (1981). *Carreras y sexos* (3ª ed.). Cataluña: Hogar del libro.

Webgrafía

- http://www.educaweb.com/
- http://www.ine.es/
- http://www.usc.es/

LÉSBICAS E GAYS: UM MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA

Mónica Sousa, ISCTE-IUL, monic4sous4@gmail.com
Ana Garrett, CIS-IUL, Ana_Garrett@iscte.pt

Resumo: Este trabalho procura apresentar uma revisão sistemática da literatura e da investigação realizada com a população lésbica e gay nos últimos 10 anos. Através de uma pesquisa na base de dados Pubmed (Medline) referente a publicações entres os anos 2001 e 2011, foram encontrados 404 artigos. Consequentemente, de entre estes artigos, realizou-se uma análise de mapeamento sistemático dos estudos empíricos (n=314). À luz da literatura internacional consultada, foram discutidas as principais lacunas existentes, onde se encontram visíveis entraves teóricos e/ou metodológicos. A análise dessas lacunas permitiu constatar que questões como as deficiências físicas ou sensoriais (Duke, 2011), as disfunções sexuais (Kuyper & Vanwesenbeeck, 2011) e até a avaliação e integração da própria orientação sexual na história sexual dos envolvidos (Robert, 2010), têm sido negligenciadas. No âmbito da saúde verificou-se, ainda, que muitos autores continuam a apontar a escassez de competências específicas por parte dos profissionais de saúde no que toca à homossexualidade, o que reforça a necessidade da formação destes (Moleiro & Pinto, 2009), de modo a promover o bem-estar e a qualidade de vida desta população-alvo (WHO, 2011). No campo da educação, os resultados destacaram a desinformação e a discriminação ainda vigente, o que resulta na transmissão de informação incorrecta, preconceituosa e estereotipada, assim como um ambiente negativo para o quotidiano das pessoas lésbicas e gay´s (Chesir-Teran & Hughes, 2009).
Palavras-chaves: Lésbica; Gay; Mapeamento sistemático.

Introdução

Não obstante o considerável volume de investigações com população Lésbica e Gay (LG) ao longo dos últimos anos em vários domínios (Boehmer, 2002), as abordagens da temática da homossexualidade não têm sido sistemáticas nem abrangentes. O estudo da população LG é ainda pouco frequente no panorama da literatura internacional (Kuyper, & Vanwesenbeeck, 2011). De acordo com Frazão e Rosário (2008), esta postura de afastamento da comunidade científica poderá estar relacionada com a validação, por parte desta, das

imagens da cultura popular. Todavia, pertinentes e fulcrais avanços empíricos e científicos na área da homossexualidade têm ocorrido (Boehmer, 2002)

Nas últimas décadas a literatura científica têm-se direccionado de forma mais exaustiva no âmbito das questões de saúde relacionadas com o HIV ou outras doenças sexualmente transmissíveis, em detrimento de outros aspectos. A escassez de estudos na temática da homossexualidade abrange ainda os estudos das pessoas LGB com deficiência congénita e/ou adquirida, física e/ou sensorial (Duke, 2011), pois até um passado recente, a orientação sexual desta população foi ignorada ou assumida como inexistente (Hunt, Matthewa, Milsom & Lammel, 2006).

As questões relacionadas com as necessidades específicas de saúde ou a própria prestação de cuidados de saúde da população homossexual têm sido investigadas minoritariamente (Austin & Irwin, 2010). Segundo Goldfried (2001), a literatura científica predominante tem, tendencialmente, ignorado o trabalho desenvolvido em torno desta área, descurando temáticas como o suporte social e familiar, a estigmatização, o suicídio, o abuso de substâncias, a violência domestica, o efeito das desigualdades na saúde e na escola, assim como o bem-estar das populações minoritárias (Mulé, 2009). Goldfried (2001) acrescenta, ainda, que essas áreas de investigação continuam invisíveis para o *mainstream*, embora haja interesse por parte dos profissionais e dos investigadores em aprofundar a questão. Para o mesmo autor o aprofundamento desse conhecimento ira desencadear importantes e revelantes estudos que, por sua vez, irão possibilitar a integração das questões LGB com os profissionais de psicologia.

Assim, torna-se relevante sistematizar a informação relativa às publicações recentemente efectuadas com populações LGB, dando-lhes não só visibilidade e promovendo o seu *mainstreaming*, mas também organizando o conhecimento por forma a identificar lacunas e principais entraves teóricos e/ou metodológicos.

O presente artigo procura promover uma visão geral da temática da investigação publicada com população LGB, recorrendo para tal a um estudo de mapeamento sistemático (Hemingway & Brereton, 2009; Petersen, Feldt, Mujtaba & Mattsson, 2008).

Método

Esta revisão sistemática da literatura (ver Khan, Riet, Glanville, Sowden & Kleijnen, 2001) envolveu uma pesquisa na base de dados Pubmed (Medline) com as palavras-chaves: "*gay*", "*lesbian*", "*sexual orientation*", "*homosexuality*","*disability*", "*physical disabilities*" e "*sexual identity*". De modo a poder identificar os estudos empíricos publicados nos últimos 10 anos, efectuamos um recorte temporal que abrangeu o período compreendido entre 2001 e 2011, sendo este o único limite imposto.

Dos 404 artigos encontrados, foram seleccionados 314 artigos de forma independente, por duas investigadoras (Hemingway & Brereton, 2009), os quais compõem a amostra deste estudo. Essa selecção foi realizada a partir de uma leitura prévia dos resumos, que seguiu os seguintes critérios de exclusão: (a) o *abstract* não estar disponível (n=39); (b) cartas de respostas a artigos previamente publicados (n=3) e (c) os *abstract*s não apresentavam qualquer referência à população LGB (n=48).

De modo a possibilitar uma visão organizada sobre as pesquisas desenvolvidas em torno da homossexualidade, os artigos incluídos foram classificados e quantificados em categorias temáticas de forma a representar o seu objecto de pesquisa, assim como a temática mais enfatizada pelas suas autoras, num procedimento que contou com quatro tipos de categorias definidos *à prior e* analisados em etapas.

A primeira etapa de codificação determinou a orientação sexual da população estudada, sendo as categorias incluídas: (a) lésbica e (b) gay. A segunda etapa focou-se na categorização

com base na origem étnica dos participantes. A terceira etapa de classificação teve em conta o ano de publicação do artigo. Finalmente, a quarta etapa distinguiu o conteúdo dos artigos em duas grandes temáticas, designadamente, *Doenças por área de conteúdo específico e Não-doenças por área de conteúdo específico.*

Resultados

A Tabela 1 fornece informações resumidas acerca da primeira etapa de codificação dos 314 artigos, que constituem as unidades de análise. No que toca à primeira categoria, *Orientação sexual*, destaca-se o facto de existir uma mínima discrepância entre as investigações que recorrem a amostras constituídas por lésbicas (n= 173) ou por gays (n= 171).

A segunda categoria, *Raça/etnia*, relava-nos que a maioria dos artigos 296 (94.2%) omitiu a origem étnica das pessoas LGB, tendo esta sido objecto de estudo apenas em 18 artigos (5.8%).

No que concerne à terceira categoria *Ano de publicação,* 174 artigos (55.4%), foram codificados como publicados de 2007 a 2011, um incremento de 10.8% de publicações, comparativamente ao período tempo de 2001 a 2006.

Tabela 1 – Distribuição de artigos LG (N = 314) por orientação sexual, raça/etnia e ano de publicação.

		n	%
Orientação sexual	Lésbicas	173	55.1
	Gay	171	54.5
	Omissão	107	34
Raça/etnia	Omissão	296	94.2
	Inclusão	18	5.8
Ano de publicação	2001-2006	140	44.6
	2007-2011	174	55.4

A tabela 2 sintetiza a codificação de acordo com as principais temáticas ou conteúdos que foram foco de análise nos artigos empíricos na base de dados da Pubmed (Medline) publicados nos últimos 10 anos. De forma geral, a Tabela 2 revela que na categoria, *Doenças por área de conteúdo específico* (n=51), os artigos estão organizadas em 6 grandes sub-categorias referentes às suas temáticas. Nesta categoria, os artigos focam-se sobretudo nas *Doenças sexualmente transmissíveis* (n=24, 7.6%), com particular ênfase nos *Comportamentos sexuais de risco* (n=11) e no *VIH e AIDS* (n=11), não tendo sido encontrados artigos que abordassem outras doenças ou condições (e.g. *Cancro, Distúrbios alimentares ou Disfunções sexuais, entre outros).* Seguem-se os *Comportamentos aditivos* com 15 artigos (4.8%) e as *Saúde mental e os artigos referentes aos Cuidados de saúde,* ambos com 6 artigos (1.9%). Ainda nesta categoria, os resultados revelam a inexistência de artigos sobre *Deficiências*, sejam físicas ou sensoriais.

Tabela 2 – Distribuição de artigos LG por diferentes áreas (N = 314)

Doenças por área de conteúdo específico		n	%	Não-doenças por área de conteúdo específico		n	%
				Identidade,		79	25.2
Doenças sexualmente transmissíveis		24	7.6	comportamento sexual ou desejo	Identidade, incluindo género ou identidade sexual	43	
	Comportamentos sexuais de risco	11			Relacionamento amoroso	5	
	VIH e AIDS, incluindo infecções oportunistas	11			Comportamento sexual	5	
	Outras doenças sexualmente transmissíveis	2			Coming out	4	
Doenças mentais		6	1.9		Envelhecimento	1	
	Deficiência intelectual	4			Fisiologia e imagem corporal	2	
	Síndrome de Down	1			Atracção	7	
	Doença mental, incluindo transtorno de personalidade	1			Suporte social	2	
Cuidados de saúde		6	1.9		Homofobia ou heterosexismo	8	
	Saúde física	1			Pornografia	2	
	Saúde Mental	5		Etiologia da		36	11.5

Comportamentos aditivos		15	4.8	orientação sexual	Neurociências ou endocrinologia	11	
	Álcool, tabaco ou drogas	15			Genética e ordem dos nascimentos	10	
					História da homossexualidade	6	
					Outras teorias em torno da etiologia	9	
				Atitudes e comportamentos na sociedade		56	17.8
					Atitudes em instituições educacionais	7	
					Imagens ou estereótipos das pessoas LG	8	
					Mudança de atitudes em relação as pessoas LG	1	
					Discriminação e estigma	12	
					Direitos e outros aspectos legais	5	
					Comunidade e Cultura LG	17	
					Redes sociais	3	
					Desporto	3	

Doenças por área de conteúdo específico	n	%	Não-doenças por área de conteúdo específico		n	%
			Serviços de Saúde		17	5.4
				Atitudes dos profissionais de saúde ou dos doentes	7	
				Utilização e necessidades dos serviços de saúde	10	
			Serviços psicoterapêuticos		15	4.8
				Guidelines para a prática psicológica	1	
				Psiquiatria	1	
				Psicoterapia	6	
				Psicanálise	4	
				Terapias de reconversão	3	
			Factores de risco		18	5.7
				Comportamentos de risco	2	
				Ideação suicida	6	
				Prostituição	1	
				Stress devido ao status de minoria sexual	3	
				Abuso sexual	3	
				Violência domestica	1	
				Outras formas de violência	2	
			Família		15	4.8

	Parentalidade	14	
	Reprodução	0	
	Adopção	1	
Diversos tópicos		27	8.6
	Teoria freudiana	1	
	Religião	7	
	Artigos com tópicos singulares	8	
	Escalas	11	

A Tabela 2 fornece ainda mais detalhes dos restantes 263 artigos que constituem o nosso objecto de estudo. Estes encontram-se na categoria N*ão-doenças por área de conteúdo específico,* estando por sua vez divididos em oito grandes sub-categorias. Verifica-se que esta categoria inclui um conjunto de 79 artigos que se focam na temática da *Identidade, comportamento sexual ou desejo*. Estes artigos incluíram temas como *Identidade, incluindo género ou identidade sexual* (n=43), *Relacionamento amoroso* (n=5), *Comportamento sexual (*n=5), *Coming out* (n=4), *Envelhecimento* (n=11), *Fisiologia e imagem coporal* (n=2), *Atracção* (n=7), *Suporte social* (n=2), *Homofobia ou heterosexismo* (n=8) e *Pornografia* (n=2).

Nesta categoria os resultados sugerem ainda a existência de uma outra temática, a *Atitudes e comportamentos na sociedade*, com 56 artigos, a segunda maior área de pesquisa. Esta abarca outros temas como *Atitudes em instituições educacionais* (n=7), *Imagens ou estereótipos das pessoas LG* (n=8), *Mudança de atitudes em relação as pessoas LG* (n=1), *Discriminação e estigma* (n=12), *Direitos e outros aspectos legais* (n=5), *Comunidade e Cultura LG* (n=17), *Redes sociais* (n=3) e *Desporto* (n=3).

A terceira maior área de pesquisa da categoria *Não-doenças por área de conteúdo específico,*corresponde à temática da *Etiologia da orientação sexual*, com 36 artigos. Esta aborda áreas como as *Neurociências ou endocrinologia* (n=11), *Genética e ordem dos nascimentos* (n=10), *História da homossexualidade* (n=6) e *Outras teorias em torno da etiologia* (n=11).

Os resultados sugerem ainda um conjunto de 15 artigos focados nos *Serviços psicoterapêuticos,* dos quais se ressalva a existência de 1 artigo que aborda *Guidelines para a prática psicológica* e de 3 artigos que se referem *Terapias de reconversão.*

A temática, S*erviços de saúde*, com um total de 17 artigos, procurou determinar as *Atitudes dos profissionais de saúde ou dos doentes*, assim como o que *Utilização e necessidades dos serviços de saúde*, com 7 e 10 artigos respectivamente.

A maioria dos artigos que abordam as questões da *Parentalidade* (n=14) e da adopção (n=1), encontram-se sintetizados na temática da *Família*.

Discussão dos resultados

O presente estudo procurou demonstrar a diversidade de temáticas desenvolvidas pela comunidade científica com a população homossexual nos últimos 10 anos, pois segundo autores como Kinnish, Strassberg e Turner (2005), a investigação em torno da orientação sexual possui um carácter multidimensional.

Os achados revelam que a temática que teve um maior número artigos foi a *Identidade, comportamento sexual ou desejo*, ocupando o segundo lugar no mapeamento sistemático realizado por Boehmer (2002). Esta temática da identidade foi foco de análise da maioria das investigações nos anos 70 e 80. Embora essas investigações ainda hoje se constituam como um marco importante (Nunan, 2003), os resultados sugerem que a polémica e o debate ainda se mantêm, problematizando as noções clássicas do *self* e identidade, assim como, a dicotomia homo/heterossexual.

Em segundo lugar surgiu a temática *Comunidade e Cultura LG*. Os resultados evidenciam que a conexão das pessoas LGB com a comunidade possibilita a redução da homofobia internalizada, podendo reduzir os riscos da estigmatização, do preconceito e da

discriminação, assim como promover o bem-estar pessoal e social, o que se encontra de acordo com o pressuposto teórico de Fros and Meyer (2012).

Um domínio temático mais polémico surgiu nos resultados em terceiro lugar, referente às investigações que abordaram a exploração da etiologia da homossexualidade.Com efeito, a APA afirmou em 2006 a inexistência de evidência científica que comprove a etiologia da homossexualidade. Contudo, na presente revisão, em consonância com os resultados encontrados no estudo de Boehmer (2002), a exploração da etiologia da homossexualidade ainda constitui matéria de trabalhos científicos e encontra-se em debate.

Importa, ainda, salientar que os resultados do presente estudo de revisão e mapeamento sistemático evidenciam a escassez e/ou a ausência de estudos que abordem algumas temáticas, que permanecem com invisibilidade na comunidade científica no domínio da saúde. Foram exemplo, a adopção, a reprodução, a violência domestica, a prostituição, a disfunção sexual (Kuyper & Vanwesenbeeck, 2011) e as deficiências físicas ou sensoriais (Duke, 2011).

Actualmente, a maioria dos profissionais de saúde mental concorda com a eliminação da homossexualidade do DSM e da ICD (Rubio-Aurioles & Wylie, 2008). Contudo, analisando o panorama das pesquisas apresentadas na revisão da literatura, essas pesquisas colocaram em evidência que grande parte dos profissionais de saúde não possui conhecimento técnico nem teórico, assim como, competências específicas para intervir junto da diversidade característica das pessoas LGBT, sendo este resultado corroborado por Dunn and Abulu (2010). Os artigos foram ainda unânimes em referir que os profissionais de saúde assumem a normatividade da orientação sexual como a heterossexual e negligenciam a saúde sexual, a orientação sexual e a identidade sexual no processo clínico dos doentes, sendo esta uma realidade já descrita por Haboubi and Lincoln (2003). Assim e de acordo com Moleiro e Pinto (2009) e Makadon (2011), a revisão da literatura realça as especificidades no trabalho e

atendimento das pessoas homossexuais no contexto de saúde e considera ser fundamental a formação, o treino específico e a supervisão desses profissionais.

Conclusão

Os resultados mais interessantes e relevantes da revisão sistemática da literatura e da investigação realizada com a população lésbica e gay na última década estão relacionados com a ausência de publicações que abordem temáticas como a adopção, a reprodução, a violência doméstica, a prostituição, a disfunção sexual e as deficiências físicas ou sensoriais, o que deixa transparecer a necessidade do incremento dessas abordagens na temática da homossexualidade.

Os resultados sugerem que as pessoas LG enfrentam nas instituições de saúde (Kelley, Chou, Dibble & Robertson, 2008) e no contexto escolar (Röndahl, 2011), circunstâncias, expectativas e constrangimentos distintos dos heterossexuais.

Destaca-se a invisibilidade das questões da orientação sexual e a imposição da heterossexualidade nas práticas de saúde, com implicações no atendimento e no tratamento das pessoas LGBT. Os resultados evidenciaram ainda a escassez de competências específicas por parte dos profissionais de saúde no que toca à homossexualidade. Dai se extrai a notada necessidade do contínuo aprofundamento do conhecimento das especificidades das pessoas LGBT, de modo a que esta temática seja integrada nos programas académicos de universidades e pós-graduações, assim como programas formativos, tal como foi referido por diversos/as autores/as (Makadon, 2001; Moleiro & Pinto, 2009), de modo a formar-se profissionais e equipas com habilitações nesta área. A APA (2011) referenciou uma *guideline* para boas práticas de intervenção psicológica junto das pessoas LGB, de forma a promover a

implementação de um modo de actuação que atenda às especificidades desta população, visando a sua qualidade de vida (WHO, 2011).

Sendo o sistema educativo uma *instituição* que se pretende democrática e inclusiva, é de esperar que dele estejam desviadas quaisquer práticas discriminatórias. Os resultados do presente artigo evidenciaram que a discriminação, com base na orientação sexual e na identidade de género, ocorre recorrentemente no contexto escolar. Os resultados sugeriam, ainda, que estas práticas discriminatórias baseiam-se em informações com falta de rigor científico, o que culmina na propagação de um ambiente negativo para o quotidiano das pessoas LB, de onde se destaca as situações de isolamento, de baixa auto-estima, as depressões e a ideação suicida. Estas repercussões negativas traduzem-se, muitas vezes, no insucesso e abandono escolar da comunidade escolar LG (Chesir-Teran & Hughes, 2009; Röndahl, 2011).

Assim, crê-se ser pertinente o estudo mais aprofundado da expressão dos estereótipos da identidade sexual e da orientação sexual e a sua respectiva influência na perpetuação da desigualdade no contexto escolar. Ressalva-se a importância de estudos que enfoquem esta temática, com o objectivo de ampliar o seu conhecimento, mas também, a urgente necessidade de formar e informar correctamente os agentes educativos, por forma a consciencializá-los da existência desses estereótipos. Pensa-se que deste modo se poderá agir no sentido da concretização de igualdade de oportunidades e uma cidadania plena para todos.

É neste sentido, que as associações, e os *guidelines* internacionais (APA, 2011) e a World Health Organization (2011), assumem uma importância crescente, mostrando-se como determinantes na promoção e implementação de uma intervenção compatível com uma rede de considerações biológicas, psicológicas, sociais, culturais e ambientais; inserida numa matriz multidisciplinar, visando a qualidade de vida dos indivíduos nas suas múltiplas vertentes, sem descurar as idiossincrasias pessoais, de modo a que esta seja cada vez menos

uma ilusão e cada vez mais uma realidade necessária e essencial à promoção da qualidade de vida dos homossexuais (WHO, 2011).

Relativamente às limitações do presente estudo, aponta-se o recurso apenas a uma base de dados. Outra das limitações diz respeito à dificuldade em contextualizar os nossos resultados à luz de outros estudos similares, o que eventualmente terá contribuído para interpretações mais limitadas dos resultados e à dificuldade em determinar a existência de um avanço em torno do conhecimento nesta área.

No que respeita a sugestões para estudos futuros, seria interessante a realização de um estudo que abarcasse diversas bases de dados de distintos campos de estudo, de forma a fornecer uma visão abrangente das investigações que tenham sido conduzidas com pessoas LGB, objectivando as grandes categorias temáticas como destacando os pontos fortes dessas investigações, contribuindo assim, para uma maior compreensão do panorama da literatura cientifica dessa temática.

Ainda para trabalhos futuros sugerimos o alargamento do recorte temporal, com o objectivo de averiguar a evolução dos estudos em torno da temática da homossexualidade, particularmente no âmbito da saúde, e determinar se existe uma temática central para onde convergem esses estudos.

Por último sugere-se a averiguação das eventuais diferenças das investigações conduzidas com amostras constituídas apenas por gays, comparativamente, às amostras constituídas somente por lésbicas, de modo a apurar as principais linhas de investigação adoptadas.

Referências

American Psychiatric Association. (2006). *Position statement: COPP position statement on therapies focused on attempts to change sexual orientation (reparative or conversion*

therapies). Retrieved December 23, 2011, from http://www.psych.org/psych pract/copptherapyaddendum83100.cfm

APA (2011). *Practice guidelines for LGB clients: guidelines for psychological practice with lesbian, gay, and bisexual clients*. American Psychological Association. Retrieved January, 15, 2011, from www.apa.org/pi/lgbt/resources/guidelines.aspx.

Austin, E., & Irwin, J. (2010). Health Behaviors and Health Care Utilization of Southern Lesbians. *Women's Health Issues, 20*, 178–184.

Barnard, A. (2009). Lesbians' Constructions of Depression. *Health Care for Women International, 30*(5), 373-389.

Boehmer, U. (2002). Twenty Years of Public Health Research Inclusion of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Populations. *American Journal of Public Health, 92* (7), 1225-1130.

Booker, C., Seeromanie, H. & Benzeval, M. (2011). A systematica review of the effect of retention methods in population-based cohort studies. *BMC Public Health, 11*, 249.

Chesir-Teran, D. & Hughes, D. (2009). Heterosexism in high school and victimization among Lesbian, Gay, Bisexual, and Questioning students. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(7), 963 - 972.

Cochran, S. & Mays, V. (2007). Physical Health Complaints Among Lesbians, Gay Men, and Bisexual and Homosexually Experienced Heterosexual Individuals: Results From the California Quality of Life Survey. *American Journal of Public Health, 97*(11), 2048 – 2055.

Development. *International Journal for Equity in Health, 8*,18.

Duarté-Vélez, Y., Bernal, G. & Bonilla, K. (2010). Culturally adapted cognitive-behavior therapy: integrating sexual, spiritual, and family identities in an evidence-based treatment of a depressed Latino adolescent. *Journal of Clinical Psychology, 66*(8), 895-906.

Duke, T. (2011). 'Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth with Disabilities: A Meta-Synthesis. *Journal of LGBT Youth, 8*(1), 1-52.

Dunn, M. & Abulu, J. (2010). Psychiatrists' Role in Teaching Human Sexuality. *Academic Psychiatry, 34*(5), 381-385.

Eubanks-Carter, C. & Goldfried, M. (2006).The impact of client sexual orientation and gender on clinical judgments and diagnosis of borderline personality disorder. *Journal of Clinical Psychology, 62*(6),751-70.

Frazão, P., & Rosário, R. (2008). O coming out de gays e lésbicas e as relações familiares. *Análise Psicológica, 1*(XXVI), 25-45.

Frost, D. & Meyer, I. (2012). Measuring Community Connectedness among Diverse Sexual Minority Populations. Journal of Sex Research, 49(1), 36–49.

Godfrey, K., Haddock, S., Fisher, A. & Lund, L. (2006). Essential components of curricula for preparing therapists to work effectively with lesbian, gay, and bisexual clients: a Delphi study. *Journal of Marital and Family Therapy, 32*(4), 491-504.

Goldfried, M.R. (2001). Integrating lesbian, gay, and bisexual issues into mainstream psychology. *American Psychologist, 56*, 977–988.

Haboubi, N. & Lincoln, N. (2003). Views of health professionals on discussing sexual issues with patients. *Disability and Rehabilitation, 25,* 291–296.

Hemingway, P. & Brereton, N. (2009). *What is a systematic review? What is...? series Haywood Medical Communications*. Retrieved December 23, 2011, from http://www.whatisseries.co.uk/whatis/pdfs/What_is_syst_rev.pdf

Hunt, B., Matthews, C., Milsom, A., & Lammel, J. A. (2006). Lesbians with physical disabilities: A qualitative study of their experiences in counseling. *Journal of Counseling and Development, 84*, 163-173.

Israel, T., Gorcheva R., Burnes T. & Walther, W. (2008). Helpful and unhelpful therapy experiences of LGBT clients. *Psychotherapy Research, 18*(3), 294-305.

Kelley, L., Chou, CL., Dibble, S. L. & Robertson, P. A. (2008). A critical intervention in lesbian, gay, bisexual, and transgender health:knowledge and attitude outcomes among second-year medical students. *Teaching and Learning in Medicine, 20*(3), 248-253.

Kertzner, R., Meyer, I., Frost, D. & Stirratt, M. (2009). Social and psychological well-being in lesbians, gay men, and bisexuals: the effects of race, gender, age, and sexual identity. American Journal of Orthopsychiatry, 79(4), 500-10.

Khan, K., Riet, G., Glanville, J., Sowden, A., & Kleijnen, J. (2001). *Undertaking Systematic Reviews of Research on Effectiveness: CRD's Guidance for those Carrying Out or Comissioning Reviews*. NHS Centre for Reviews and Dissemination: University of York.

Kinnish, K., Strassberg, D. & Turner, C. (2005). Sex differences in the flexibility of sexual orientation: a multidimensional retrospective assessment. *Archives of Sexual Behavior, 34*(2), 173-83.

Kuyper, L. & Vanwesenbeeck, I. (2011). Examining Sexual Health Differences between Lesbian, Gay, Bisexual, and Heterosexual Adults: The Role of sociodemographics, *Sexual Behavior Characteristics, and Minority Stress. Journal of Sex Research, 48*(2-3), 263-74.

Makadon, H. (2011). Ending LGBT invisibility in health care: the first step in ensuring equitable care. *Cleveland Clinic Journal of Medicine, 78*, 220-224.

Moleiro, C. & Pinto, N. (2009). Diversidade e psicoterapia: expectativas e experiências de pessoas LGBT acerca das competências multiculturais de psicoterapeutas. *ex aequo, 20*, 159-172.

Mulé, N., Ross, L., Deeprose, B., Jackson B., Daley, A., Travers, A. & Moore, D. (2009). Promoting LGBT health and wellbeing through inclusive policy

Neville, S. & Henrickson, M. (2006). Perceptions of lesbian, gay and bisexual people of primary healthcare services. *Journal of Advanced Nursing, 55*(4), 407-15.

Neville, S. & Henrickson, M. (2008). The constitution of 'lavender families': a LGB perspective. *Journal compilation, 18*(6), 849-56.

Nunan, A. (2003) *Homossexualidade: do preconceito aos padrões de consumo*. Rio de Janeiro: Caravansarai.

Petersen, K., Feldt, R., Mujtaba, S. & Mattsson, M. (2008). Systematic Mapping Studies in Software Engineering. 12th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering, 2008.

Plummer, K. (2011). Critical humanism and queer theory. Living with tension. In N. Denzin & L. Yvonna (Eds.), The Sage Handbook of Qualitative Research (4.th ed., pp. 195-207).

Robert, L. (2010). Barriers to Optimal Care between Physicians and Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning Adolescent Patients. *Journal of Homosexuality, 57* (6), 730-747.

Röndahl, G. (2011). Heteronormativity in health care education programs. *Nurse Education Today, 31*(4), 345-349.

Rubio-Aurioles, E. & Wylie, K. (2008). Sexual orientation matters in sexual medicine. *The Journal of Sexual Medicine, 5*(7),1521-33.

Skidmore, W., Linsenmeier, J. & Bailey, J. (2006). Gender nonconformity and psychological distress in lesbians and gay men. *Archives of Sexual Behavior, 35*(6), 685-97.

Tjepkema, M. (2008). Health care use among gay, lesbian and bisexual Canadians. *Health Reports, 19*(1), 53-64.

Westerståhl, A., Segesten, K., Björkelund, C. & Scand, J. (2002). GPs and lesbian women in the consultation: issues of awareness and knowledge. *Primary health care, 20*(4), 203-7.

Willging, C., Salvador, M. & Kano, M. (2006). Brief reports: Unequal treatment: mental health care for sexual and gender minority groups in a rural state. *Psychiatric Services, 57*(6) 867-70.

World Health Organization (2011). *Guiding Principles for National Health Workforce Strategies. Global Health Workforce Alliance*. Retrieved December 23, 2011, from http://www.who.int/healthsystems/round9_6.pdf

LIDERANÇAS INTERMÉDIAS: O PAPEL DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO DO 2º/3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Maria Isabel Pestana, Universidade Aberta, mariaisabelpestana@gmail.com
Filipa Seabra, Universidade Aberta, fseabra@uab.pt

RESUMO: São recorrentes as referências à incapacidade da escola para acompanhar as mudanças que a sociedade inexoravelmente transporta para o seu interior. Reconhecemos que múltiplos fatores concorrem para a dificuldade em introduzir no sistema as alterações de ordem organizacional, funcional e pedagógica que se impõem, por via da lei ou por necessidades de adaptação ao contexto, mas acreditamos que tais transformações só são possíveis através da participação e do esforço coletivos. Nesta conjuntura, o departamento pode configurar um *locus* de ação colaborativa e a sua coordenação constitui um nível de liderança intermédia, de cuja atuação deriva em parte o funcionamento da escola e a qualidade do seu ensino. O cargo de coordenador de departamento abarca uma amplitude de ação que recai sobre todos os docentes, sem exceção.
O estudo que apresentamos visa conhecer as perceções dos docentes acerca da função de coordenação de departamento curricular, tal como esta está a ser efetivada nas escolas de 2º/3º ciclo, dentro do quadro legal vigente.
Assim, procuramos responder, com base na análise preliminar de dados recolhidos, à pergunta de partida: de que modo os coordenadores e os outros docentes perspetivam o papel do coordenador como elemento de gestão intermédia, nas escolas EB 2.3?
Ainda que os resultados deste estudo não possuam validade externa, esperamos que se possam obter sugestões para melhoria e, eventualmente, recolher e divulgar evidências que possam acrescentar valor a estudos já efetuados no âmbito deste tema.

Introdução

Nesta comunicação pretendemos apresentar os resultados preliminares de um trabalho de investigação que decorre no âmbito de uma dissertação de mestrado na Universidade Aberta. O objeto desta primeira análise é constituído por um *corpus* de apenas duas entrevistas pelo que a discussão de resultados não será representativa, o que só acontece "privilegiando a repetição de frequência dos temas, com todas as entrevistas juntas" (Bardin, 2009:91).

Problemática e Objetivos

Os desafios que as escolas enfrentam nos nossos dias centram-se no facto de a sociedade portuguesa se ter modificado mais rapidamente do que a própria escola" (Justino,

2010:115). Sendo inegável que tem sido feito um esforço para introduzir mudanças na escola, reconhecemos que estas só são significativas e possíveis através de participação e esforço coletivos, corroborando Canário (2000:4) quando defende que "neste quadro, o papel e a crescente importância do fator humano na vida das organizações, tornam dificilmente dissociáveis as capacidades individuais das capacidades coletivas de mudança. Elas formam um conjunto designado pelo conceito de «capital intangível»". Como órgão colegial, o departamento curricular configura um *locus* privilegiado desta desejável ação colaborativa, pedindo-se ao coordenador que a promova. Agente de liderança intermédia, cabe-lhe também um papel de decisor e de elo de comunicação entre a base e o topo. A avaliação de desempenho docente (ADD) implica também o coordenador, que assume um papel de primeira linha como avaliador. Além disso, nesta década em que por via de orientações transnacionais se reforça a importância da formação contínua, cabe ao coordenador uma dinâmica pró-ativa na promoção de formação e do desenvolvimento profissional.

Assim, torna-se relevante perceber o posicionamento de coordenadores face às suas funções bem como as perspetivas de outros docentes. Cada contributo pessoal pode ser significativo para uma tomada de consciência coletiva sobre o processo e por isso esta situação parece configurar uma problemática pertinente no contexto educativo atual.

Importa referir que este estudo se dedica à coordenação de 2º/3º ciclo, na medida em que cada departamento de 2º/3º ciclo é constituído por diversos grupos, tornando-se um universo heterogéneo a nível do currículo, da *praxis* e da formação dos seus docentes. Tomamos, como questão de partida para este estudo, a seguinte: de que modo os coordenadores e os outros docentes perspetivam o papel do coordenador como elemento de gestão intermédia, nas escolas EB 2.3? Na sua sequência, delimitamos como objetivos: Conhecer as conceções de coordenadores e de outros professores sobre a) as funções do coordenador; b) a atuação do coordenador na gestão do departamento; c) a atuação do

coordenador quanto à promoção de práticas de supervisão e de formação; d) a atuação do coordenador na avaliação de desempenho; e e) os condicionalismos que se colocam à atuação do coordenador.

Enquadramento legal da coordenação de departamento

A moldura legal que enquadra a figura do coordenador de departamento curricular tem refletido as alterações legislativas que vêm concedendo à escola um progressivo grau de autonomia. É à luz da lei que se pode apreciar o cumprimento do cargo, visto que nela estão plasmadas as suas diversas vertentes. Ainda no Decreto-Lei 115-A/98 e, em sequência, no Decreto Regulamentar n.º 10/99 foram definidas as competências do coordenador de departamento, numa série prescritiva de sete alíneas que contrasta com o teor da legislação atual. O Decreto-Lei n.º 75/2008, em vigor, "estabelece um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de 1.º nível (departamentos curriculares)" para deixar as demais estruturas à decisão autónoma dos órgãos de gestão. Quanto às competências, o ponto 1 do artigo 42º determina que esta é uma das estruturas que deve "(…) assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente". Além disso, segundo o artigo 43º do mesmo diploma, "a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes (…) procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos", tarefas também asseguradas pelos departamentos curriculares. Na função de avaliador o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, prevê nos pontos 1 e 3 do artigo 14.º que "o avaliador interno é o coordenador de departamento curricular ou quem este designar, (…) " e que "compete ao avaliador interno a avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados (…)".

A legislação tem procurado também salvaguardar o reconhecimento da idoneidade do coordenador. O artigo 35º do Decreto-Lei n.º 75/2010 determina que "as funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada". No entanto, na prática essa idoneidade advém também de reconhecida experiência e perfil profissional. Ponte (1998:5) defende que "um dos aspetos mais salientes do conhecimento profissional é a sua forte base experiencial (…). Por isso mesmo este conhecimento tem um forte caráter implícito. Mas o facto de ser implícito e ligado à ação não significa que seja arbitrário ou de somenos importância".

É nos dos aspetos que acabámos de referir que assentam as questões colocadas neste estudo, visando dar resposta aos objetivos expressos. Passamos a apresentar o percurso metodológico seguido.

Método

O percurso metodológico adotado para esta investigação enquadra-se no paradigma qualitativo, como estudo exploratório descritivo. Pita Fernández e Pértegas Díaz (2002:2) destacam que a investigação qualitativa "trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinâmica", pelo que se pensou ser adequada à pergunta de partida. Reconhecemos que esta abordagem assume uma natureza holística e "só pode ser empregada para a compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis mais pelo seu grau de complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa" (Minayo & Sanches, 1993:224), pelo que se assume a sua debilidade em termos de validade externa. A "*amostragem por conveniência*" (Bogdan & Biklen, 1994:101) é composta por oito docentes (n=8), dos quais quatro desempenham a função de coordenador de departamento, procurando abranger todos os departamentos curriculares e quatro pertencem a cada um dos

departamentos. Quivy e Campenhoudt (2008:163) afirmam que "nesses casos o critério de seleção dessas pessoas é geralmente a diversidade máxima dos perfis relativamente ao problema estudado", pelo que se tentou diferenciar os docentes relativamente ao seu tempo de serviço, idade, experiência profissional e proveniência. Como técnica de recolha de dados optou-se pela entrevista semiestruturada como estratégia dominante já que se pretende basear o estudo nas perceções dos atores educativos, fundamentando a nossa opção em Boni e Quaresma (2005:75) que defendem que as entrevistas possibilitam maior abertura e proximidade entre entrevistador e entrevistado, o que permite "tocar em assuntos mais complexos e delicados" e investigar "aspetos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos". Foi elaborado um guião de entrevista, centrado nos objetivos do estudo, que foi posteriormente validado, por acordo entre juízes, tendo sido também feito um pré-teste com método da reflexão falada. Procurar-se-á complementar os dados obtidos nas entrevistas com a análise documental de documentos públicos. À data em que se produz este artigo, está em curso a realização das entrevistas e a sua transcrição integral. Seguir-se-á a análise de conteúdo categorial dessas transcrições. Foi elaborada uma grelha de categorização, baseada no guião de entrevista e articulada com os objetivos do estudo, a qual foi já aplicada ao conteúdo transcrito de duas das entrevistas, objeto da análise preliminar constante deste texto. Após a categorização de todas as entrevistas, passar-se-á à fase de produção de inferências e de interpretação dos resultados, à luz da literatura revista sobre a problemática em estudo. O enquadramento teórico é retomado, para "se tentar compreender, de modo mais abrangente, o que os resultados alcançados significam" (Esteves, 2006:120).

Apresentação dos dados

Através da entrevista pretende-se obter dados que permitam dar resposta aos 5 objetivos definidos para este estudo. Foram efetuadas até ao momento 7 das 8 entrevistas propostas, com duração entre 38 e 65 minutos, gravadas em áudio. Esta análise preliminar de dados recairá sobre duas delas, efetuadas junto de uma docente e de uma coordenadora de departamento, designadas respetivamente por Do4 e Co3. No Quadro 1 apresenta-se a caraterização dessa amostra.

Códigos	Idade	Sexo	Anos de Serviço	Grupo de recrutamento	Grau Académico	Situação profissional	Experiência de coordenação
Do4	43	F	20	520	Licenciatura freq. mestrado	quadro de agrupamento	Não tem
Co3	55	F	30	400	Licenciatura	quadro de agrupamento	6 anos

Quadro 1: caracterização das duas entrevistadas para análise preliminar de dados.

É com base no esquema de categorização já elaborado que se apresentam em seguida os dados obtidos nas duas entrevistas, introduzindo-se excertos que nos pareçam esclarecedores do parecer das entrevistadas sobre as categorias e subcategorias em análise.

A. Conceções sobre as funções do coordenador

Nesta categoria pretende-se conhecer as conceções pessoais dos docentes, construídas durante a sua vivência profissional, em exercício ou não de coordenação. Ainda que decorrentes da lei, as funções atribuídas ao coordenador são percebidas de forma crítica, tanto na sua abrangência como na hierarquização da importância que cada docente lhe atribui, como fica patente na tendência para selecionar funções tidas como mais relevantes. O perfil pessoal do coordenador é também apontado pelas docentes como uma das condições para o seu reconhecimento pelos pares e para o êxito nas funções formalmente atribuídas. A preferência por formação específica, explícita na lei, é considerada por uma como um critério relevante. Por outro lado, ambas referem o aspeto relacional e a aptidão para lidar com

pessoas, também referidos quando manifestam o seu parecer sobre o modo de seleção do coordenador.

A primeira é a orientação. E a gestão e a interligação dos membros do departamento. Sem dúvida nenhuma. (Co3)

Pois, ehh… o tempo, a idade e a experiência dão algum traquejo. (…) sei lá, se calhar tem a ver com liderança, mas tem a ver porque as pessoas ouvem-me. Eu acho que as pessoas me ouvem. (…) ann… o departamento funciona bem, há de facto…. quando eu digo mesmo que não seja à letra, obedecem e fazem e as coisas chegam (Co3)

No ideal para mim o coordenador deveria ser alguém que além de ter a formação especializada já tivesse alguma maturidade durante o seu processo profissional e que sobretudo nas suas relações interpessoais seja um bom líder. Líder em relações interpessoais. (Do4)

Eu acho que um coordenador deve ser selecionado por eleição, devido ao cargo que vai desempenhar, convém que seja uma pessoa consensual. E não por nomeação porque muitas vezes o diretor não perceciona o tipo de relações interpessoais que se estabelecem entre os grupos, intra grupos e entre o departamento. (Do4)

B. Atuação do coordenador na gestão do departamento

Através dos dados obtidos neste ponto, pretende-se conhecer as perceções dos docentes sobre o modo como é efetivada a gestão do departamento, tendo-se selecionado 4 subcategorias que nos parecem demonstrativas dessa função do coordenador: como líder e decisor (B1); como dinamizador da articulação e da gestão curricular (B2); como veículo de informação (B3) e como representante do departamento (B4). Reconhecer a coordenação com um órgão de liderança intermédia tem interesse do ponto de vista organizacional e ser

considerado um decisor capaz ou um referente de boas práticas podem ser elementos facilitadores desse reconhecimento entre pares. Em ambas as entrevistas, os dados apontam para a aceitação da liderança. Referem também a relação com a direção como sendo um fator condicionante da atuação do coordenador enquanto agente de liderança intermédia.

Portanto, tem que ser uma pessoa bastante segura e bastante segura no meu entender é necessário dois requisitos: a experiência e o conhecimento da área. (Do4)

A direção no meu entender é responsável por a gestão intermedia não conseguir ter tanto poder na escola quanto deveria. (Do4)

Era, se o coordenador fosse eleito e não fosse nomeado. Porque aí a decisão está sempre dependente de cima… (Co3)

Na dinamização da articulação e da gestão curricular, pretendemos conhecer exemplos de estratégias desenvolvidas, bem como para a promoção da cooperação entre os docentes. A descrição de oportunidades e de fragilidades nessa ação são indicadores importantes, e as respondentes denotam que a gestão curricular parece por vezes abordada com incerteza ou de modo superficial. Os dados denunciam essa dificuldade, destacando a falta de ocasiões de reflexão partilhada e a tendência para se manterem situações de trabalho individual. Espelham também o caráter formal das reuniões e dos documentos elaborados para esse fim.

Aquilo que eu sinto é que é feito no primeiro… no início do ano letivo, umas reuniões com o departamento todo e depois, intragrupo de acordo com os níveis de ano (Do4)

E penso que o peso de todo o trabalho adjacente à nossa função prejudica a reflexão sobre currículo, análise de currículo, sobre o caso de estratégias e sobre ann… instrumentos de avaliação a utilizar. (Do4)

Apesar de nós termos uma planificação anual, a longo prazo, a médio prazo e a curto prazo e diária, parece-me que é muito importante que essa planificação que é

individual, no caso da diária e a curto prazo, se fosse partilhada teríamos muito mais proveito. Ou seja parece-me que toda a nossa preocupação com os alunos que nós temos, ficam muitas vezes aquém daquilo que nós desejamos, por causa da falta de tempo. (Do4)

Somos muito autónomas sabes (…) Nós somos muito mais autónomas até por uma questão de prática letiva. Portanto a MB tem uma prática letiva muito diferente da minha… Tem a ver, e com a própria, com a própria maneira de ser (…) há trocas mas os testes por exemplo entre a MB e o meu caso é muito difícil porque o registo é outro. (Co3)

Ainda no âmbito da articulação e da gestão do currículo procurou-se obter dados relativos às formas de incentivar a inovação e a diferenciação, bem como exemplos de processos de análise e de avaliação das opções tomadas. As opiniões divergiram quanto ao primeiro destes aspetos, permitindo perceber que a vontade de inovar nem sempre é apoiada em contexto de departamento. Relativamente aos processos de apreciação das opções tomadas quanto à articulação e gestão do currículo foram apontados pelas duas docentes os momentos formais de balanço e de análise de resultados, em reunião ordinária de departamento.

Não, não, não há grandes propostas mas não, se se pedir para inovar (…) Sim, sim, não, isso é apoiado, consegue-se. E consegue-se portanto há sempre um ou outro que está disponível para entrar ou para participar ou… (Co3)

É assim… sempre que se aborda essa temática verifica-se por parte das colegas uma resistência brutal e negação à inovação. Como que dizendo em tom de gozo "o que é que estás para aí a inventar agora, tens para aí ideias novas" (Do4)

Faz-se balanços, faz-se. Em ocasiões pontuais sobretudo reuniões. (Co3)

Quanto ao papel do coordenador como veículo de informação e como representante do departamento foram obtidos dados sobre os canais adotados para veicular as informações e referências à forma de condução de reuniões e perceções sobre a sua eficácia. As docentes convergiram na alusão às novas tecnologias como facilitadores da comunicação, num caso como exemplo efetivo e noutro como sugestão para rentabilizar tempos de trabalho.

Neste momento é ótimo. Através do email. Os velhos memorandos e emails para toda a gente. É ótimo, perfeito, portanto a parte das informações é quase na hora. (Co3)

Eu acho que nos dias de hoje não faz sentido nenhum esperar pelas reuniões de departamento para que sejam transmitidas informações aann… presencialmente. São transmitidas de boca (…) podia haver uma circular, mas não há, e também não é mandado para o mail. (Do4)

A representatividade exercida pelo coordenador foi considerada importante na medida em que ambas as docentes veem defendidos os interesses do departamento no conselho pedagógico, ainda que num dos casos se questione a validade das decisões aí tomadas.

Daí eu achar importante que a pessoa… que haja representatividade de todos os departamentos para que não haja supremacia de determinados interesses em detrimento de outros. (Do4)

Defende ferozmente. É uma pessoa que defende as suas ideias com muito vigor (…) (Do4)

E isso é importante, tanto assim que reconheceram, até agora com o aumento das… acho que durante uns anos isso foi deitado fora mas ganhámos esta batalha, as associações ganharam esta batalha de mover ou trazer para a ribalta o maior número de horas disciplinares (…) (Co3)

(…) Isso e, como te digo, acho que se o diretor deixasse de ser o presidente do conselho pedagógico, então sim, aí sim, tinhas o órgão com os coordenadores eleitos e

com o presidente entre os pares, do qual fará parte o diretor, aí sim (…) o conselho pedagógico neste momento não é um órgão… Pois tudo bem, mas perde capacidade de decisão, completamente (Co3)

C. Atuação do coordenador quanto à promoção de práticas de supervisão e de formação

Foram aqui estabelecidas 3 subcategorias: como promotor de trabalho colaborativo (C1); como supervisor (C2) e como promotor de formação profissional (C3). Procurou-se perceber a existência de incentivos a práticas colaborativas e de estratégias adotadas para integrar novos docentes. As respostas são afirmativas e convictas sobre os cuidados na receção de novos colegas, mas não se reconhece um efetivo trabalho colaborativo.

Faz, faz, tem cuidado com os colegas novitos, e é logo o primeiro a mandar tudo o que tem para ele. Quer dizer, ele tenta que a pessoa não se sinta desfasada mas depois por outro lado, não promove a… como é que eu hei de dizer… a partilha entre… ele dá as coisas dele, mas… (D4)

Foram pedidos exemplos de práticas de supervisão e de observação corrente de aulas, caso existam, bem como de processos de monitorização das práticas. Esta vertente de supervisão atribuída ao coordenador reveste-se de grande relevância para o desenvolvimento profissional dos professores, no entanto parece-nos que os dados num caso apontam para uma menorização desta função, assumida de modo informal e ocasional por não se achar necessária no contexto do departamento e no outro caso alegam alguma incapacidade revelada para o seu exercício.

Porque se houver um quadro velho, entre aspas, como o nosso, pois ensina-se, isto é, a experiência que nós temos uns com os outros é sempre ensinamento, mas cada um tem (…). Não quer dizer que não andem lá pessoas que não precisassem de alguma

orientação, (…) mas também não é uma pessoa aberta a que tu chegues e que fales e… pronto… nós também podemos falar só que não sei se ela ouve. (Co3)

(…) notava-se que tanto este como o anterior eram pessoas que desconheciam totalmente o cargo de supervisão. É um esforço, fizeram alguma formação, aquela que foi obrigatória e se calhar com a experiência que têm e com o bom senso, lá se foi levando… (Do4)

Não há (observação de aulas) porque eu não quero, porque se eu quisesse não tenho dúvida nenhuma que elas me deixavam ir assistir (…) Porque… só resultaria, só seria eficaz, se fosse sem ser combinado, não é? E eu isso também não acho correto… aparecer, estou aqui, quero ver! E portanto isso será sempre uma condicionante. A partir do momento em que tu dizes vais, elas não…não tenho dúvida nenhuma de que não diziam que não, mas as coisas seriam preparadas para eu estar presente… (Co3)

Nem pensar (observação de aulas). Eu acho é que o mito da observação de aulas permanece ainda nos professores. Vemos sempre a observação de aulas como o aspeto punitivo (Do4).

No âmbito de medidas adotadas para formação e desenvolvimento profissional, procurámos perceber como é feito o diagnóstico de necessidades e se existem oportunidades de partilha de boas práticas e oferta de formação interna. Os dados revelaram em ambos os casos que o diagnóstico é feito a pedido da direção para a elaboração do plano anual de formação e que a oferta de formação interna é escassa ou inexistente, apesar de ser considerada útil e possível por ambas as respondentes.

D. Atuação do coordenador na avaliação de desempenho

Estabeleceram-se 2 subcategorias porquanto nos parece legítimo que se interliguem na função exercida pelo coordenador: como orientador (D1) e como avaliador (D2). Para a

obtenção de dados relevantes sobre a orientação, as questões incidiram na descrição de práticas de orientação pedagógica e didática e na referência a procedimentos de regulação das atividades. As duas entrevistadas referiram-se às primeiras como inexistentes enquanto a regulação de atividades é feita em ambos os casos através de relatórios e de registos escritos.

Não, isso não, não tenho essa necessidade (práticas de orientação), não, não. Não, até porque é como eu te digo, são pessoas já com muitos anos de casa, algumas com muita experiência, que pronto, têm… não quer dizer que não se troquem ideias, mas são… são autónomas. (Co3)

Não, nenhum (práticas de orientação). (Do4)

É uma forma de poder controlar, no fundo, e também estar a par de tudo aquilo que se passa… é impossível a gente estar a par de tudo, tudo, mas é uma forma de poder estar mais informada… os relatórios são feitos de acordo com as atividades… (Co3)

Portanto, ele por cada reunião vai-nos perguntando se já foram realizadas atividades e como é que elas correram (…) Fica em ata, sempre, sempre. E nós temos que registar online a avaliação da nossa atividade. A autoavaliação. (Co3).

Sobre a avaliação, questionámos as entrevistadas sobre as suas perceções acerca do papel do coordenador na ADD, a necessidade de haver avaliação de desempenho docente, as experiências de observação de aulas e as competências consideradas essenciais para a função de avaliar. Ficou evidente algum desconforto e sobretudo a descrença nos processos recentemente experimentados. Entre outras justificações para esta posição, uma das docentes refere o perfil pessoal dos avaliadores e a outra a falta de formação especializada do coordenador. No entanto, ambas manifestaram que o coordenador deverá continuar diretamente envolvido na avaliação de desempenho.

Para mim a pior parte da função do coordenador é a avaliação. Não tenho meios de fazer uma avaliação efetiva. (…) não acredito que enquanto coordenadora se consiga

fazer a avaliação correta (…) Estamos a lidar com colegas com quem estamos diariamente. (Co3)

(…) foi arrastada e levada a trote, levada a reboque para uma função para que não tem perfil. Portanto, é manobrada, e foi… (Co3)

(…) e acho que o mal de muitas avaliações é os preconceitos de que a idade é um posto e as pessoas acomodaram-se e não… não foram à procura de formação para este novo desafio que lhes foi imposto. (…) Era a formação especializada. Porque apesar de já ter alguma experiência profissional vejo que os mitos que tem e os preconceitos que tem deveriam ser trabalhados com formação especializada. (Do4)

Eu acho que sim, eu acho que tem que haver avaliação, isso eu não tenho dúvida nenhuma. Ahnn… mais prática, mais orientada para a pedagogia ou enfim para aquilo que quiserem, para as práticas pedagógicas, para a prática letiva… mas acho que sim, acho que as pessoas têm que ser avaliadas. E avaliadas de uma forma honesta, e de uma forma correta porque também não é por este sistema. (…) Formativa, sim, isto assim não é nada… (Co3)

Sim, eu acho que deve haver avaliação de desempenho docente. No entanto sempre com o pendor formativo. (…) Acho isso para o desenvolvimento pessoal do individuo e para o aperfeiçoamento e melhoramento das práticas. Sempre no sentido de melhorar os resultados dos alunos. (Do4).

E. Condicionalismos que se colocam à atuação do coordenador

Nesta categoria final os indicadores sobre os condicionalismos que se colocam à atuação do coordenador foram divididos em 3 subcategorias: do perfil pessoal (E1); do contexto da escola (E2) e das orientações externas (E3). Quanto ao perfil pessoal salienta-se a

formação, a comunicação e a experiência. Do contexto da escola destaca-se a relação com a gestão de topo e em relação às orientações externas apontou-se que o teor da lei pode conter oportunidades e constrangimentos.

> Muitos. Para já, mesmo o tipo de pessoa… a sua formação básica e a sua formação especializada, a ausência ou a presença da formação. E depois a forma que tem, o tipo de comunicação que estabelece com as pessoas. (Do4)

> Ao atribuir a direção a função de nomeação, parece-me que o coordenador fica mais limitado na sua ação. (D4)

> A relação que há com a chefe que te nomeia! (Co3)

> É assim, eu não vejo como ponto negativo não estar ponto por ponto especificadas as funções. Acho que até pode ser um aspeto positivo para adaptar e flexibilizar perante o meio em que eu estou. De acordo com o contexto. Por um lado acho isso bem, por outro acho é que é um excesso de competências. Há uma carga brutal sobre o coordenador, não é? O coordenador, no meu entender, nem aulas devia dar. Para abranger isso de uma forma eficaz, ou não dorme ou então vai falhar. (Do4)

Discussão e conclusão

Este estudo emergiu da problemática que a atuação de lideranças intermédias como a coordenação de departamento, representa numa organização marcadamente relacional e humanizada como é a escola. Segundo Hadfield (2003, cit. Clímaco, 2005:188) cabe-lhe um papel na "*reconstrução da cultura*, incutindo nas chefias intermédias uma nova visão de liderança e preparando a necessária formação". As competências atribuídas na lei ao coordenador vão nesse sentido, mas os testemunhos das entrevistadas mostram que a realidade ainda está longe de tal mudança. A vivência profissional permitiu identificar o perfil pessoal mais adequado, tendo-se referido a experiência e a capacidade de lidar com os outros.

Além da *base experiencial* defendida por Ponte (1998), também Tardif (2000:14) sustenta que "os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo" e isso é de forma geral reconhecido. Aponta-se também como prioritária a função de orientação. Se as respostas realçam essa importância, bem como a da supervisão, paradoxalmente os indicadores obtidos mostram uma prática débil, referida como informal, ocasional ou inexistente. Os conceitos são difusos, notando-se a dificuldade de apresentar exemplos. De facto, Trindade (2007:31) afirma que "a supervisão é essencial para a formação, seja ela formal ou informal" e Alarcão e Tavares (2002, cit Trindade, 2007, p.28) consideram-na "um processo em que um profissional, em princípio mais experiente e mais informado e conhecedor dos segredos da profissão, orienta outro profissional ou aspirante a isso, no seu desenvolvimento profissional e humano". Se a experiência se confirma aqui como critério, também a reflexão, referida por uma docente, é uma prática desvalorizada mas necessária, se entendermos a supervisão "como uma ação de monitorização sistemática das práticas pedagógicas, utilizando como procedimentos, principalmente, a reflexão e a experimentação" (Vieira; 2003, cit Trindade, 2007, p.28). As docentes são unânimes em reconhecer o coordenador como líder intermédio bem como a sua missão de representante do departamento. No entanto, as respostas que evidenciam a antiguidade dos colegas de departamento diluindo a responsabilidade do coordenador, a preferência por processos eleitorais, em detrimento de nomeações diretas e algum saudosismo relativamente ao funcionamento do conselho pedagógico, mostram que a democraticidade e a colegialidade são ainda muito caras aos professores, que se reveem sempre entre pares, sem hierarquias. Quanto à promoção de trabalho colaborativo, ao incentivo à inovação e à articulação e gestão curricular, as respostas revelam que há uma variabilidade de situações, sendo que a colaboração carece de exemplos consistentes, para além das referências a partilha de materiais e a momentos de trabalho para a elaboração de documentos. A inovação nem sempre é

estimulada e os mecanismos que permitem passar do "currículo prescrito" ao "currículo real" (Pacheco, 2001:69) apenas se encontram na alusão a adaptações e planificações formais, sendo que projeto educativo ou projeto curricular continuam ausentes no discurso. Quanto à avaliação, ainda que seja admitida como necessária, as respostas vão no sentido de rejeitar os modelos experimentados. É referida a necessidade de formação específica e há unanimidade quanto ao envolvimento do coordenador, assumindo que "(…) só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares" (Tardif, 2000:6).

Assumindo o caráter prematuro desta análise, pretendemos perceber as perspetivas das docentes acerca do cargo de coordenação nas suas várias vertentes. Procurou-se a isenção e a objetividade e o respeito por normas de natureza ética em todos os procedimentos. Os resultados obtidos parecem confirmar o que afirma Dubet (2000:409, cit. Barroso, 2005:175): "os professores são ideologicamente progressistas e profissionalmente conservadores". Mas a escola tem mudado, indubitavelmente. Há que contar com "a lógica no longo prazo" (idem).

Referências

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5ª ed.) Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Boni, V. & Quaresma, S.J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2*, nº 1 (3), pp. 68-80. Recuperado em 20.05.12 de www.emtese.ufsc.br.

Canário, R. (2000). *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Clímaco, M.C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (orgs) (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Justino, D. (2010). *Dificil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Minayo, M.C. & Sanches, O. (2004). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?. *Cadernos de Saúde Pública, 9* (3), pp. 239-262. Recuperado em 20.05.12 de http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (3ª edição). Porto: Porto Editora.

Pita Fernández, S., & Pértegas Díaz, S.,(2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. Recuperado em 20.05.12 de http://fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali2.pdf

Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. Atas do ProfMat 98 (pp. 27-44). Lisboa: APM. Recuperado em 20.05.12 de http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte(Profmat).doc.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª ed.) Lisboa: Gradiva.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação ANPED*, São Paulo, nº.13. Recuperado em 20.05.12 de http://www.andreapenteado.com/files/tardif_saberes_profissionais_dos_professores.pdf

Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão).* Lisboa: Universidade Aberta.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho

Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro

MAIS SAÚDE, MAIS VIDA – PROJETO DE EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE

Maria da Conceição Antunes, Instituto de Educação - Universidade do Minho, mantunes@ie.uminho.pt
Diana Filipe Silva, Instituto de Educação – Universidade do Minho dianafilipesilva@gmail.com

Resumo: Este projeto surgiu com o intuito de promover conhecimentos e desenvolver competências num grupo de formandos/as de dois Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), no âmbito da educação e promoção da saúde. As atividades concebidas e desenvolvidas através de um paradigma de investigação-ação participativa, em permanente diálogo com formandos e com a Escola Profissional que albergava o funcionamento dos cursos EFA, primaram por tentar responder às necessidades, interesses e expectativas identificadas na avaliação de diagnóstico proporcionando, por um lado, experiências enriquecedoras e promotoras de um aumento de conhecimento sobre os temas abordados e, por outro, momentos de reflexão que potenciaram a interiorização dos conhecimentos adquiridos e o aumento das qualificações dos/as formandos/as. Este projeto de cariz qualitativo-hermenêutico, embora não descurando os resultados, primou pela sua centração no processo desenvolvido com métodos e técnicas ativos que tentaram incrementar ao máximo a participação do público-alvo, de forma a tornar-se mais fácil concretizar a finalidade definida de promoção de estilos de vida saudável, e a expectável mudança de atitudes/comportamentos. Os resultados obtidos foram positivos. A avaliação final do projeto revelou mudanças comportamentais significativas no que concerne à saúde, bem como mudanças nos hábitos de estudo e de reflexão crítica sobre os assuntos abordados, referindo também o elevado grau de apreço pela metodologia de educação/formação utilizada, centrada na participação ativa do formando.
Palavras-Chave: Educação de Adultos, Educação para a Saúde, Investigação-ação participativa.

Exposição do projeto

"Mais Saúde, Mais Vida – Projeto de Educação e Promoção da Saúde" foi um projeto desenvolvido no âmbito de um estágio curricular integrado no Mestrado em Educação, na área de especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, da Universidade do Minho, que decorreu durante nove meses numa escola profissional, tendo como público-alvo formandos/as de dois cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), de nível secundário.

O âmbito de intervenção do projeto centrou-se na educação e promoção da saúde visando a adoção de estilos de vida saudáveis e o aumento de qualificações, promovendo o desenvolvimento das competências de estudo e reflexão crítica, bem como a autonomia.

Ponto de partida e diagnóstico de necessidades

Em todas as intervenções há necessidade de fazer uma avaliação diagnóstica com o intuito de estabelecermos um ponto de partida para a ação. Perceber e compreender a realidade na qual queremos intervir e todas as suas especificidades, necessidades e expectativas é fundamental para podermos desenhar uma ação que vá ao encontro das necessidades e potencialidades da comunidade.

Deste modo, e neste caso em particular, recorremos a vários instrumentos que permitiram direcionar a intervenção para os interesses, necessidades e expectativas do público-alvo, potenciando as hipóteses de a intervenção ter sucesso e, portanto, produzir os efeitos desejados. Neste sentido, e em primeira instância, foram importantes as reuniões informais com a diretora pedagógica da escola profissional e com a mediadora pessoal dos cursos EFA, a análise documental e a pesquisa bibliográfica.

Os dados recolhidos através destes instrumentos permitiram verificar que, embora houvesse um projeto de educação para a saúde direcionado para os alunos dos cursos profissionais diurnos, este não abrangia os/as formandos/as dos cursos EFA (que funcionavam em horário pós-laboral), percecionando-se um grande interesse, por parte da escola, numa intervenção para a educação e promoção da saúde, dado que a temática "Saúde" constituía parte integrante do programa curricular dos cursos EFA.

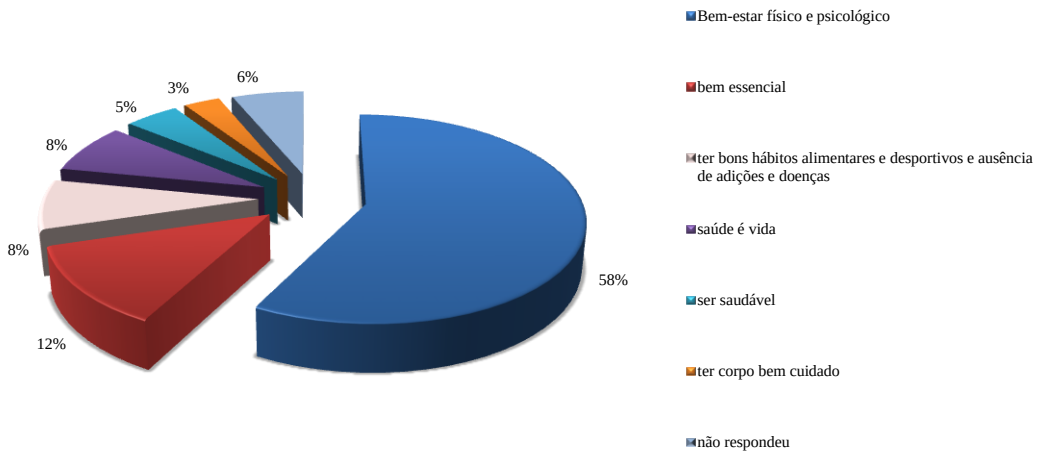
Com a intenção de compreender se esta seria uma área de interesse a explorar pelos/as formandos/as, recorremos à observação participante e a conversas informais nas aulas de Portfolio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) e a um inquérito por questionário.

Através das conversas informais com os/as formandos/as, fomos percebendo que eles/as atribuem à saúde uma grande importância.

A partir do questionário tentámos percecionar interesses, comportamentos e hábitos relacionados com a saúde dos adultos. Os resultados deste inquérito foram considerados

muito proveitosos e ricos, permitindo construir uma noção mais real de comportamentos habituais relacionados com a saúde, bem como das áreas de interesse dos/as formandos/as. É importante referir que o número de inquiridos corresponde a um total de 68 formandos/as (n=68).

Gráfico 1 - O que entende por saúde?



A maioria (58%) dos adultos definiu o conceito de saúde como sendo o bem-estar físico e psicológico das pessoas. Alguns associaram a saúde à prática de bons hábitos alimentares e desportivos aliada à ausência de doenças e adições (droga, tabaco, etc.).

Em relação aos cuidados de saúde, os adultos mostram ter alguns cuidados básicos, tais como fazer análises ao sangue (27%) e consultas de *check-up* (25%) regularmente. Quanto à existência de problemas de saúde, apenas (30%) dos inquiridos deu resposta positiva, sendo que os problemas mais comuns são a hipertensão (afeta 20% dos adultos), a depressão, problemas de tiroide e gastrite crónica (que afetam, cada uma, 10% dos/as formandos/as). Estes adultos são, na sua maioria (89%), acompanhados medicamente e desses, apenas (11%) não cumpre as indicações médicas. As razões indicadas para o não cumprimento das indicações médicas são o facto de só serem cumpridas em caso SOS (50%) e o esquecimento e desistência dos tratamentos (50%).

A totalidade dos/as formandos/as considera a saúde um campo importante da sua vida, sendo o facto de uma boa saúde proporcionar uma boa qualidade de vida a principal razão apontada (36%). Neste sentido, os adultos apontaram como principais temáticas de interesse a aprofundar "Alimentação e atividade física" e a "Saúde mental e prevenção da violência", numa percentagem de (33%) e (32%), respetivamente. Em relação ao tipo de atividades que gostariam de realizar, (25%) dos inquiridos afirmou que gostaria de participar num *workshop* de primeiros socorros, sendo que a opção de sessões de esclarecimento reuniu (22%) dos votos, sendo seguida pela recolha de receitas saudáveis (20%) e pela promoção de lanches/refeições saudáveis (16%). Os torneios desportivos foram apontados por (14%) dos inquiridos. Residualmente, houve ainda sugestões de atividades como visitas de estudo, *workshops* sobre vários tipos de doenças, palestras sobre violência e ainda a realização de uma doação de sangue na Escola.

Estes dados apontam que os/as formandos/as já estavam algo sensibilizados no que respeita aos cuidados a ter com a saúde, mas haveria ainda muito trabalho a fazer para que os conhecimentos fossem interiorizados e conduzissem a alterações comportamentais. Foi partindo destes dados que começámos a desenhar a nossa ação.

Público-alvo, finalidade e objetivos do projeto

O público-alvo desta intervenção era constituído por sessenta e oito adultos, formandos/as dos cursos EFA de nível secundário, que se encontravam distribuídos por três turmas: duas de certificação escolar e uma de dupla certificação de Técnico de Desenho de Mobiliário.

Assim, tendo em conta o nosso público-alvo e os dados recolhidos durante a avaliação diagnóstica, definimos como finalidade da nossa intervenção a promoção de estilos de vida saudável e o aumento das qualificações do público-alvo, sendo esta a diretriz que passou a

orientar a razão de ser do nosso projeto, no sentido de contribuir para a solução dos problemas e situações que se tornava necessário transformar (Guerra, 2002).

No que respeita aos objetivos da intervenção, Ander-Egg e Idañez (1999) definem-nos como a resposta à pergunta "para que se faz?". Isto quer dizer que os objetivos se constituem como "…os efeitos que se pretendem alcançar com a sua realização. Configuram o elemento fundamental, visto que expressam os ganhos definidos que se esperam alcançar" (Ander-Egg & Idañez, 1999, p.38). Assim, são muito importantes e a sua definição e explicitação claras são um ótimo ponto de partida para a conceção e implementação de um projeto. Tendo isto em consideração, definimos como objetivos da nossa intervenção:

- Promover o pensamento crítico e autonomia no estudo;
- Promover a educação ao longo da vida;
- Promover uma atitude preventiva face à saúde;
- Dinamizar atividades promotoras de comportamentos saudáveis;
- Dinamizar palestras e *workshops* sobre educação/promoção da saúde;
- Promover atividades de âmbito lúdico e do lazer, no sentido da promoção do bem-estar e qualidade de vida.

Metodologia do projeto

Partilhamos a ideia de que educar, mais do que transmitir conhecimento, significa fazer das pessoas agentes do conhecimento, agentes curiosos, ativos, autónomos, conscientes, participativos no seu próprio desenvolvimento, pois como nos diz W. Cunningham citado por Ana Maria Lopes (2005, p.9), "A educação é um processo de desenvolvimento pelo qual um indivíduo assimila um conjunto de conhecimentos, torna o seu grupo de ideais de vida e aperfeiçoa a sua aptidão para utilizar esses conhecimentos na realização desses ideais".

Deste modo, e seguindo esta linha de pensamento, optámos por nos aproximarmos o mais possível do paradigma da investigação-ação participativa, por considerarmos que o mesmo é o que se adequa melhor ao âmbito do projeto, uma vez que segundo Ander-Egg (1990), a investigação-ação participativa supõe uma simultaneidade no processo de conhecer e intervir, bem como a participação das pessoas envolvidas, por um lado no estudo e por outra na ação. Assim, através da interação estabelecida com o público-alvo, simultaneamente, pudemos conhecê-lo e intervir no sentido de levar à modificação de comportamentos e adoção de princípios de vida mais saudáveis, bem como instigar a uma maior autonomia no estudo.

Durante a investigação diagnóstica, como já referimos, utilizámos um conjunto de técnicas que abrangeram desde reuniões e conversas informais até aos inquéritos por questionário, passando pela análise documental, que nos auxiliaram durante esse período a melhor conhecer e compreender a organização e modo de funcionamento dos cursos EFA, bem como as especificidades e necessidades do público.

Relativamente à análise documental, a mesma é tida como uma forma de "observação indirecta dos fenómenos socais" (Almeida & Pinto, 1976, p.95). No caso do presente projeto, interessaram os documentos institucionais, nomeadamente legislação e literatura de apoio à operacionalização dos cursos EFA, que foi uma valiosa fonte de informação, por um lado, genérica, que permitiu uma perceção sobre o *modus operandi* dos mesmos, por outro, particular em relação aos cursos específicos da EP, permitindo também uma melhor perceção das atividades que podem ser desenvolvidas no âmbito destes cursos.

A observação participante foi um instrumento fundamental pois, permitindo a integração no grupo, possibilitou-nos recolher dados a que um observador externo não poderia aceder (Lessard-Hébert et.al, 1994), favorecendo a possibilidade de descobrirmos a dinâmica e o sentido dos comportamentos e acontecimentos.

As conversas informais desempenharam também um papel muito importante, na medida em que permitiram uma troca de ideias e informações que, provavelmente, não conseguiríamos obter de outra forma. Os/as formandos/as sentiram-se mais à-vontade para falarem sobre si próprios, sobre as suas expetativas, necessidades e anseios em contexto informal de conversa, principalmente quando individualmente ou em pequeno grupo. Deste modo, as conversas informais foram uma fonte preciosíssima de informação sobre o público-alvo e sobre as suas opiniões acerca do decorrer das atividades.

Recorremos também ao inquérito por questionário por nos permitir questionar diretamente as pessoas implicadas (Moreira, 2007) e assim aceder às suas opiniões, à sua atitude, às suas expectativas e ao seu nível de conhecimento ou de consciência dos problemas (Quivy & Champenhoudt, 1992) de saúde.

No que concerne à fase de implementação, apostámos no "aprender fazendo". Foi nossa intenção criar um ambiente propício ao desenvolvimento de competências, onde todos pudessem participar e expor dúvidas e ideias e onde todos construíssem o seu próprio percurso de aprendizagem. Desta forma, fomos criando ao longo de toda a intervenção uma relação de confiança e empatia, tentando sempre potenciar as capacidades dos formandos, apostando numa "pedagogia das perguntas" (Ander-Egg, 2000, p. 342). Fizemos uso, fundamentalmente, de técnicas de educação/formação tais como *workshops*, debates, reuniões de trabalho, seminários, e círculos de estudos com a finalidade de favorecer a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento do uso crítico da razão.

Relativamente à avaliação do projeto, como não poderia deixar de ser, optámos por fazer uma avaliação contínua que nos permitiu ir verificando em que medida os objetivos estavam ou não a ser atingidos e, consequentemente, ir fazendo os reajustes necessários. Neste ponto, escolhemos como instrumentos de avaliação contínua a observação participante (com preenchimento de grelha de observação), os inquéritos por questionário e as conversas

informais. Finda a intervenção, elaborámos também uma avaliação final global do projeto, recorrendo a inquéritos por questionário preenchido pelos alunos e a uma entrevista à mediadora dos cursos EFA.

Apresentação e discussão dos resultados do processo de intervenção

Acompanhamento nas aulas de PRA (Portefólio Reflexivo de Aprendizagens)

As aulas de PRA, desenvolvidas em conjunto com a mediadora, pretenderam ser um espaço de reflexão crítica, em que se questionaram constantemente as aprendizagens e a sua relevância na vida quotidiana. Esta reflexão crítica sobre as suas vivências estendeu-se também ao apoio extra-aula que se afigurou como uma "continuação" das aulas de PRA, fora do horário letivo. A finalidade desta atividade era promover nos/as formandos/as uma postura mais observadora e crítica, desenvolvendo e fortalecendo as suas competências de reflexão crítica e inovação.

No que respeita à avaliação desta atividade, podemos afirmar que os resultados que fomos obtendo foram muito positivos. Se tomarmos em consideração as grelhas de observação que os/as formandos/as preencheram no momento intermédio na nossa intervenção (de salientar que eles preencheram três grelhas ao longo de todo o projeto, sendo que neste momento preencheram as grelhas 56 formandos/as) sobre a nossa prestação, verificámos que em todos os pontos indicados (estabelecimento de interação positiva com os/as formandos/as; esclarecimento de dúvidas; prestação de apoio individual; auxílio e incentivo à reflexão crítica) a pontuação dada por eles, numa escala qualitativa que figurava entre o "nunca" e o "sempre", localizou-se maioritariamente entre o "frequentemente" e o "sempre", tendo o "sempre" maior expressividade. Relativamente à avaliação que nós próprios fomos fazendo, também através de grelhas de observação, da prestação dos/as formandos/as, aferimos que uma das turmas de certificação escolar apresentava melhores

resultados nos principais pontos avaliados (manifestação de atitudes reveladoras de autonomia; evidenciação de postura crítica perante os temas abordados e cooperação/colaboração/interajuda dentro do grupo) com maior incidência da avaliação no "sempre" e no "frequentemente".

Reuniões da equipa pedagógica

As reuniões de equipa pedagógica constituíram um local de partilha e de balanço mensal das aprendizagens e evolução dos/as formandos, permitindo compreender se as estratégias usadas eram as mais favoráveis ao desenvolvimento dos/as formandos/as ou se era necessário adequá-las e/ou revê-las, de forma a obter melhores resultados.

Construção de um kit de educação sexual

A construção de um *kit* de educação sexual destinado a adolescentes dos 14 aos 18 anos foi uma atividade de cariz predominantemente prático, em que os/as formandos/as puderam aplicar conhecimentos adquiridos numa sessão de esclarecimento anterior e adquirir e/ou aprofundar novos conhecimentos através de uma discussão aberta que permitiu optar pelo tema e os materiais a incluir nos *kits.*

Esta atividade também revelou resultados interessantes. Dos 60 formandos/as que responderam ao inquérito de avaliação, a grande maioria (90%) referiu que a atividade influenciou positivamente a perspetiva que tinham sobre o tema, afirmando que além de maior esclarecimento sobre o tema (60%), também lhes deu uma maior preparação para falarem abertamente sobre a temática com outras pessoas (14%). O ponto menos positivo mais referido (7%) foi o pouco tempo que pudemos dedicar à atividade.

Semana da saúde

A semana da saúde foi dinamizada no âmbito da comemoração do Dia Mundial da Saúde, (7 Abril). Desta semana, fizeram parte uma série de sessões de esclarecimento dinâmicas sobre vários temas de interesse dos/as formandos/as: oncologia; alimentação

saudável; e saúde mental. As várias sessões decorreram de forma similar, tendo presente um especialista convidado que fazia uma pequena introdução à temática apresentando os principais conceitos, após o que se abria a sessão para debate e esclarecimento de dúvidas, proporcionaram um ambiente interativo e propício à criação de debate e construção de conhecimentos por parte dos/as formandos/as.

No que concerne a esta atividade, os resultados positivos mantiveram-se. Dos/as 50 formandos/as que preencheram o inquérito avaliativo, cerca de (97%) referiram que a atividade influenciou positivamente as suas perceções e comportamentos sobre as temáticas, tendo mesmo asseverado que ficaram mais alerta para as situações do quotidiano (7%), mudaram comportamentos (29%) e ainda que ficaram mais esclarecidos sobre as temáticas abordadas (45%). Assim, para além da totalidade dos/as formandos/as ter referido que houve um enriquecimento pessoal, alguns (10%) deixaram sugerido na secção de "comentários/sugestões" que este tipo de iniciativas deveria ser repetido.

Realização de workshops: terapia do riso, gestão de stress e primeiros socorros

O *workshop* de terapia do riso iniciou com uma pequena introdução sobre a origem da terapia e yoga do riso. Após esta pequena introdução, foram realizadas várias dinâmicas potenciadoras do riso e também dinâmicas de relaxamento, tendo havido sempre, por parte do animador, preocupação em ir explicando os passos à medida que se iam desenrolando as dinâmicas e dando dicas de reprodução dos exercícios em casa.

Este w*orkshop* teve excelentes resultados, sendo que os 20 formandos/as que procederam à avaliação do mesmo atribuíram notas 9 (26%) e 10 (74%), numa escala de 1 a 10, em que 1 corresponde a muito má e 10 a excelente. Como pontos mais positivos da sessão foram referidos a interação grupal e o relaxamento/boa disposição, com (25%) e (40%) respetivamente. A totalidade dos/as formandos/as afiançaram que tinha havido

enriquecimento pessoal, bem como (80%) referiu que gostava a atividade fosse repetida regularmente.

No que concerne ao *workshop* de gestão do *stress*, foram dinamizadas uma série de ações e dinâmicas de grupo destinadas a que o grupo descobrisse por si próprio estratégias para lidar com o *stress* e gerir a ansiedade causada pelo mesmo.

Na avaliação deste *workshop* foram apontados como principais pontos positivos, pelos 15 formandos/as que participaram na atividade, o esclarecimento de dúvidas (45%), o debate sobre estratégias e a própria aprendizagem de estratégias para lidar com o stress (com 22% cada). Foi referido pela totalidade dos/as formandos/as que houve um enriquecimento pessoal, tendo sido apontado o facto de terem aprendido estratégias para lidar com o *stress* (27%), para além de maior esclarecimento sobre o tema (40%) como principais razões para o mesmo.

Por último, o *workshop* de primeiros socorros foi dinamizado por um socorrista acreditado da Cruz Vermelha Portuguesa. Iniciou-se com uma pequena introdução teórica sobre a temática, incluindo uma desmistificação do funcionamento do Sistema Integrado de Emergência Médica (SIEM) e linha 112, e de seguida os/as formandos/as puderam aprender a executar algumas manobras e gestos essenciais em situação de emergência médica.

Neste caso, os resultados obtidos apontaram, igualmente, para uma avaliação muito positiva. Dos 16 formandos/as que participaram na atividade, (56%) atribuíram nota 10 a esta atividade, numa escala de 1 a 10. O principal ponto negativo apontado foi o pouco tempo (12%) e o ponto mais apreciado foi os novos conhecimentos a que tiveram acesso (56%), sendo que (12%) dos/as formandos/as referiu também estar agora mais motivado para a prática de voluntariado. A totalidade do grupo asseverou ter havido um contributo para o seu enriquecimento pessoal, tendo (37%) afirmado que gostaria que se realizassem mais iniciativas semelhantes.

A avaliação final do projeto foi realizada através de um inquérito por questionário preenchido pelos formandos (num total de 52) e de uma entrevista à mediadora dos cursos EFA.

A esmagadora maioria dos/as formandos/as (92%) atribui ao nosso projeto notas entre 8 e 10, numa escala de 1 a 10, em que 1 corresponde a muito mau e 10 a excelente. Foi referido pela totalidade do público-alvo que as atividades potenciaram uma maior reflexão sobre os seus comportamentos relativos à saúde, sendo que (96%) dos inquiridos afirmou mesmo que as atividades os influenciaram a alterar comportamentos, tendo também (100%) do público-alvo confirmado que as atividades os auxiliaram a desenvolver competências. (100%) dos inquiridos afirmou que a relação estabelecida com a formadora foi potenciadora de uma melhor aprendizagem dentro e fora da sala de aula, sendo que (98%) dos mesmos afirmou, igualmente, que os incentivámos e estimulámos para a aquisição e desenvolvimento de (novas) competências e espírito crítico.

A avaliação feita pela mediadora dos Cursos EFA foi, à semelhança da feita pelos/as formandos/as, muito positiva. A mediadora considerou que as atividades "potenciaram uma maior reflexão sobre os comportamentos relacionados com a saúde", o que potenciou, por sua vez, "a criação e manutenção de uma atitude positiva no desenvolvimento de competências na mesma área". Considerou ainda que "as atividades auxiliaram os/as formandos/as a adquirir/desenvolver competências, bem como potenciaram uma maior integração, dinamização e participação dos/as alunos/as na dinâmica da escola". É também da opinião da mediadora que o nosso "envolvimento na dinâmica escolar foi positivo, tendo potenciado e estimulado a aquisição e desenvolvimento de (novas) competências por parte dos/as formandos/as, influenciando positivamente o seu percurso escolar". A mediadora terminou a pequena entrevista referindo: "a técnica estagiária desenvolveu um bom trabalho, tendo ido ao encontro das expectativas dos alunos".

Através de conversas informais com a restante equipa pedagógica, pudemos verificar que a mesma partilha da opinião da mediadora, considerando que a implementação deste projeto constituiu uma mais-valia para todos os intervenientes.

Para nós, estes resultados são muito importantes, uma vez que primámos por manter uma postura democrática, tentado estabelecer com todos os envolvidos uma relação cordial, respeitando as individualidades de cada um e incentivando o espírito crítico e autonomia na execução das diferentes tarefas. Respeitámos sempre os diferentes ritmos de aprendizagem, apostando numa perspetiva do "aprender fazendo" e tentando sempre adequar as atividades às necessidades inicialmente identificadas. Consideramos que o trabalho desenvolvido sempre em articulação com a esquipa pedagógica dos cursos EFA foi uma mais-valia, pois a partilha de ideias, experiências e estratégias enriqueceram o nosso trabalho.

Este foi, pois, um projeto de educação e promoção da saúde baseado numa perspetiva de educação para a autonomia, pois só educando para a autonomia podemos esperar que as pessoas com quem trabalhamos possam exercer livre, autónoma e conscientemente o seu poder de escolha sobre como querem enfrentar os diversos desafios que a vida lhes coloca, sejam eles relacionados com a saúde, com a profissão, ou com a esfera privada de convivência.

Referências

Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1976*). A investigação nas ciências sociais*: estudo *elaborado no gabinete de investigações sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción participativa*. México: Editorial El Ateneo.

Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la animación sociocultural.* Madrid: Editorial CCS.

Ander-Egg, E., Idáñez, M. J. A. (1999). *Como elaborar um projecto. Guia para desenhar projectos sociais e culturais*. Lisboa: Centro Português de Investigação em História e Trabalho social.

Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: o planeamento em ciências sociais.* Cascais: Principia

Lessárd-Hébert et.al. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lopes, A. M. (2005). *A educação não formal como factor de desenvolvimento local.* Tese de Mestrado em Educação de Adultos. Braga: Universidade do Minho.

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade Técnica de Lisboa.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

MÉTODO FONOMÍMICO PAULA TELES®

Paula Teles, Clínica de Dislexia Dra. Paula Teles, paula.teles@netcabo.pt

Resumo: Este artigo apresenta o Método Fonomímico Paula Teles® e o seu enquadramento teórico. O Método Fonomímico Paula Teles® é um método fónico-silábico e multissensorial de desenvolvimento das competências fonológicas, de ensino e reeducação da leitura e da escrita. Foi elaborado com base nos resultados da investigação neurocientífica, sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, no estudo e experiência profissional da autora, professora e psicóloga educacional, que ao longo de mais de quatro décadas tem exercido funções na avaliação, ensino e reeducação de crianças e jovens com perturbações de leitura e escrita. Propõe-se ser um contributo para a divulgação do conhecimento científico atualizado sobre a génese das dificuldades subjacentes à aquisição da leitura e da escrita e apresentar estratégias de ensino facilitadoras destas aprendizagens.

Linguagem falada e linguagem escrita

Apesar da relação de interdependência e reciprocidade entre a linguagem falada e a linguagem escrita, aprender a ler não tem a mesma complexidade do que aprender a falar. Existem, entre ambas, enormes diferenças, não só a nível dos processos cognitivos envolvidos que lhe estão subjacentes, mas também a nível filogenético e ontogenético (Wallach, 1990; Cary, & Verghaeghe, 2001).

A linguagem falada é adquirida naturalmente, decorre de uma predisposição biológica. As vocalizações, as palavras, as frases e a fluência verbal, surgem na mesma sequência em prazos cronológicos idênticos. A espécie humana possui um processamento fonológico implícito, ou automático, isto é sem atenção consciente e sem esforço, que permite estabelecer relações entre os sons da fala e o seu significado. Aprende-se a falar naturalmente sem necessidade de ensino formal, explícito.

A linguagem escrita foi inventada pelo homem, não segue um processo biologicamente determinado, utiliza códigos específicos para representar a fala. Estes códigos não são aprendidos naturalmente, necessitam de ser ensinados explicitamente, formalmente. Para

aprender a ler, numa escrita alfabética, é necessário tornar explícito, tornar consciente, o que na linguagem oral é um processo cognitivo implícito, inconsciente. É necessário ativar e relacionar os diversos subsistemas cognitivos, que não foram selecionados para o processo evolucionista da leitura (Cary, & Verghaeghe, 2001).

Aprender a ler

Aprender a ler é a grande aquisição da infância. Quando as crianças iniciam a escolaridade são enormes as expectativas em relação ao "saber ler", essa chave mágica que abre a porta de todos os saberes, que nos transporta a mundos mágicos onde tudo de bom pode acontecer…

A grande maioria das crianças aprende a ler sem dificuldades passando sequencialmente por determinadas etapas até se tornarem leitores hábeis.

Uma pequena minoria, contudo, revelam dificuldades inesperadas que afetam seriamente a sua caminhada, surpreendendo os pais e educadores e originando sentimentos de tristeza e frustração que podem deixar marcas para toda a vida.

Até há poucos anos a origem desta dificuldade era desconhecida, era uma incapacidade invisível, um "mistério" que gerou mitos, preconceitos e estigmas que acompanharam e ainda acompanham, muitas crianças, jovens e adultos.

A tomada de consciência desta dificuldade, inesperada e incompreensível, incentivou a realização de inúmeras investigações com o objetivo de encontrar uma explicação cognitiva e neurocientífica para os processos mentais envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita.

Desses estudos emergiu a recém designada "Ciência da Leitura", que se desenvolveu apoiada nos conhecimentos da psicologia cognitiva e das neurociências (Castro & Gomes, 2000).

Nos últimos anos os estudos realizados por neurocientistas, utilizando a ressonância magnética funcional, permitiram observar o funcionamento do cérebro durante as atividades de leitura e escrita e obtiveram um conjunto bastante consistente de conclusões sobre as seguintes questões: Quais as competências necessárias para aprender a ler? Quais os défices que dificultam a aprendizagem da leitura? Quais as competências que necessitam ser explicitamente ensinadas? Quais os princípios orientadores dos métodos de ensino que provaram ser mais eficientes? (Lyon, 1997; Shaywitz, 2003; Birsh, J2005; Snowling, 2001)

Competências envolvidas na aprendizagem da leitura

Aprender a ler não é um processo natural. Contrariamente à linguagem oral a leitura não emerge naturalmente da interação com os pais e os outros adultos, por mais estimulante que seja o meio a nível cultural.

Morais (1997), refere "é corrente confundir a capacidade de leitura, os objetivos da leitura, a atividade da leitura e o desempenho de leitura". A capacidade de leitura é o conjunto de recursos mentais que mobilizamos para ler, os objetivos da leitura são a compreensão do texto escrito. A atividade de leitura envolve o conjunto de processos cognitivos, sensoriais e motores, e o desempenho de leitura é o grau de sucesso obtido.

Como refere Morais (1997) os objetivos da leitura são a compreensão do texto escrito, mas os processos cognitivos específicos da leitura não são os processos de compreensão, mas sim os processos de recodificação que se realizam antes da compreensão.

Os processos de compreensão são comuns à linguagem falada e à linguagem escrita. (Cary, & Verghaeghe, 2001).

Os processos que permitem descodificar o código escrito, transformando-o numa mensagem compreensível, têm que se aprendidos e automatizados para que o leitor consiga compreender a mensagem.

Para ler, descodificar o código escrito, é necessário ter o conhecimento consciente, a metacognição, de que a linguagem é formada por palavras "consciência da palavra", as palavras são formadas por sílabas "consciência silábica", as sílabas são formadas por fonemas "consciência fonémica" e de que as letras do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas, têm um nome e correspondem a um som da linguagem oral "conhecimento do princípio alfabético".

Para ler é ainda necessário saber realizar as "fusões fonémicas" e as "fusões silábicas sequenciais" e encontrar a pronúncia correta para aceder ao significado das palavras. Toda esta hierarquia de competências tem que se aprendida até à sua automatização.

Para escrever é necessário saber analisar e segmentar as palavras em sílabas e fonemas e encontrar a correta representação gráfica que representa cada fonema.

Todas estas competências têm que ser integradas através do ensino e da prática sistemática de atividades de leitura e escrita.

Dificuldades experimentadas por algumas crianças

Segundo a grande maioria da comunidade científica as dificuldades na aprendizagem da leitura têm origem na existência de um défice fonológico (Cary & Verghaeghe, 1994; Brady & Moats, 1997; Lyon, 1997; Feitelson, 1988; Morais, 1997; Birsh, 2005).

Embora na linguagem oral algumas crianças utilizem corretamente as palavras, as sílabas e os fonemas, não têm o conhecimento consciente destas unidades linguísticas, manifestando dificuldades a nível da identificação e processamento dos segmentos fonológicos da linguagem - Défice Fonológico.

Sendo a leitura a transcrição de um código gráfico para um código fonológico, as dificuldades de identificação e discriminação fonológica refletem-se negativamente na sua aprendizagem.

As crianças que apresentam maiores riscos de futuras dificuldades na aprendizagem da leitura são as que têm familiares com dificuldades na linguagem oral, de leitura e de escrita, que apresentam desenvolvimento linguístico tardio, dislálias fonológicas, dificuldades na consciência fonológica, na identificação do nome das letras e dos sons que lhes correspondem, dificuldades de memorização dos nomes das cores, das noções temporais e do objetivo da leitura. (Shaywitz et al., 1998).

Para além destas dificuldades verificam-se, com frequência, dificuldades na memória a curto termo, na capacidade de automatização, de nomeação rápida e na capacidade de focalização e sustentação da atenção.

Os fatores motivacionais são igualmente importantes no desenvolvimento da capacidade leitora dado que a melhoria desta competência está altamente relacionada com o querer, com a vontade de persistir, pese embora, as dificuldades sentidas e a não obtenção de resultados imediatos.

O Método Fonomímico: como nasceu, objetivos, princípios orientadores

O Método Fonomímico Paula Teles®, é um método fónico-silábico e multissensorial, sequencial e cumulativo, sintético e analítico, explícito e intensivo e com monitorização sistemática dos resultados.

Tem como objetivos a prevenção das dificuldades de leitura nas crianças de risco, o desenvolvimento das competências fonológicas, o ensino e reeducação da leitura, até à obtenção de uma leitura fluente e precisa, e o ensino da caliortografia.

Foi elaborado com base nos resultados da investigação neurocientífica, no meu estudo e experiência profissional, como professora e psicóloga educacional. Ao longo de mais de quatro décadas, tenho exercido funções na avaliação, ensino e reeducação de crianças e jovens com perturbações de leitura e escrita.

Ao longo do meu trabalho fui constatando a ausência de materiais reeducativos, com o rigor necessário a uma intervenção com sucesso, pelo que fui desenvolvendo e aperfeiçoando diversos materiais, que distribuía pelas crianças, pais e professores.

A publicação desses materiais foi sendo, insistentemente, solicitada mas a falta de tempo resultante do trabalho pedagógico e clínico diários, da elaboração de novos materiais, da preparação e participação em conferências, foram adiando a sua publicação.

Este método propõe-se ser um contributo para a divulgação do conhecimento científico sobre a génese das dificuldades subjacentes à aquisição da leitura e escrita e apresentar estratégias de ensino facilitadoras destas aprendizagens. Permite às crianças iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita mediante a realização de atividades multissensoriais, atrativas e motivadoras, em que a fundamentação e rigor científico estão sempre presentes, constituindo uma mais valia facilitadora desta aprendizagem.

As crianças observam os desenhos de cada "animal-fonema", ouvem e cantam as suas "histórias-cantilenas" e imitam os respetivos gestos. A realização destas atividades multissensoriais, metacognitivas e psicolinguistas, permite-lhes descobrir com prazer e entusiasmo a relação entre os sons da linguagem oral e as letras do alfabeto e, de degrau em degrau, progredir nas competências da leitura e da escrita.

Esta metodologia facilita a aprendizagem das crianças sem quaisquer dificuldades, que estão a iniciar a aprendizagem da leitura e escrita, a crianças com perturbações fonológicas da linguagem e que apresentem indicadores de risco, e a crianças e jovens que já apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita,

Os estudos realizados por diversos investigadores mostraram que os métodos multissensoriais, estruturados e cumulativos são a intervenção mais eficiente para todas as crianças, independentemente de terem, ou não, défices fonológicos. (Broomfield & Combley,

1997; Snowling & Stackhouse, 1997; Kaufman, 2000; Stanovich, 1986; Henry, 2000; Shaywitz, 2003; Morais, 1997; Snowling, 2001).

Porque, como já foi referido, as crianças com dificuldades leitoras, para além do défice fonológico, apresentam outras dificuldades, os métodos de ensino multissensoriais permitem obter um maior sucesso. Ao utilizar simultaneamente as diferentes vias de acesso ao cérebro são estabelecidas interligações neuronais que potencializam a aprendizagem e reforçam a memorização. O Método Fonomímico permite às crianças integrar o "ver", o "ouvir", o "cantar" o "fazer o gesto" e o "escrever".

A Associação Internacional de Dislexia, e uma imensidade de investigadores, promovem ativamente a utilização de métodos fónico-silábicos e multissensoriais, indicando os princípios e os conteúdos educativos que necessitam de ser ensinados explicitamente. Essas orientações foram rigorosamente seguidas na conceção do Método Fonomímico que a autora foi construindo e aperfeiçoando no decorrer da sua prática reeducativa.

Fónico-silábico - A aprendizagem inicia-se a partir dos sons da linguagem oral, que são associados aos desenhos das letras que os representam, apresentando de imediato a "fusão" das consoantes com as vogais.

Multissensoriais - As crianças ouvem, memorizam, cantam as cantilenas e fazem o respetivo gesto. Repassam com o dedo por cima das letras em relevo, executam e verbalizam os movimentos necessários à sua escrita.

Sequencial e Cumulativo - Os conteúdos a aprender seguem a sequência lógica da aquisição da linguagem oral e os resultados dos estudos da psicologia cognitiva e das neurociências. O ensino inicia-se com os elementos mais básicos e fáceis da linguagem e progride gradualmente até aos mais complexos e difíceis. São ensinados os sons e o nome das letras que os representam, com o apoio musical das histórias-cantilenas, (as correspondências fonema⇔grafema), como juntar os fonemas e as sílabas (fusão fonémica e silábica), como

separar as sílabas e fonemas (segmentação silábica e fonémica), como ler palavras (fusões silábicas sequenciais) e finalmente como ler textos com fluência, precisão e compreensão. Os conhecimentos adquiridos são revistos sistematicamente a fim de manter e reforçar a sua memorização.

Ensino Sintético e Analítico - São ensinadas as operações de síntese e de análise. A síntese das correspondências grafemas⇔fonemas para chegar às sílabas; síntese das sílabas para identificar as palavras, ensino explícito da fusão fonémica e silábica e das fusões silábicas sequenciais. A análise das palavras para identificar as sílabas, a análise das sílabas para identificar os fonemas, o ensino explícito da Segmentação Silábica e Fonémica.

Direto e Explícito - Os conceitos são ensinados direta e explicitamente.

Intensivo - As competências ensinadas são treinadas até à sua automatização. A automatização irá disponibilizar a atenção para aceder à compreensão dos textos.

Avaliação Diagnóstica - O plano educativo inicia-se com uma avaliação diagnóstica e rigorosa dos conhecimentos já adquiridos e a adquirir por cada aluno.

Monitorização dos resultados - Periodicamente é avaliada, e registada em gráfico, a evolução das competências leitoras e ortográficas.

Competências que são explicitamente e intensivamente ensinadas

Para aprender a ler é necessário ter o conhecimento consciente de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas - consciência fonológica - e que as letras do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas – princípio alfabético.

A "consciência fonológica" é uma competência difícil de adquirir, porque na linguagem oral não é percetível a audição separada dos diferentes fonemas. Quando ouvimos a palavra "mãe" ouvimos os três sons conjuntamente e não os três sons individualizados.

O "princípio alfabético" é igualmente difícil devido às irregularidades existentes nas correspondências fonema ⇔ grafema.

Para ler, compreender a mensagem escrita, é necessário descodificar corretamente as palavras, ter uma leitura fluente, isto é, sem atenção consciente e com o dispêndio mínimo de esforço. A capacidade de compreensão leitora está fortemente relacionada com a compreensão da linguagem oral, com o possuir um vocabulário oral rico e com a fluência e correção leitora.

Escrever não é a operação inversa da leitura, é uma competência com um maior grau de complexidade não só porque exige uma dupla descodificação, mas ainda porque o escritor não dispõe do apoio do contexto.

Para escrever corretamente é necessário saber identificar as palavras constituintes das frases, saber discriminar os fonemas que formam as palavras, saber segmentar as palavras em sílabas "segmentação silábica", saber segmentar as sílabas em fonemas "segmentação fonémica", e saber quais as correspondências fonema-grafema corretas que devem ser utilizadas.

Para além do défice fonológico, as crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura, apresentam, com frequência, dificuldades na memória a curto termo, nas capacidades de automatização, de nomeação rápida, e de focalização e manutenção da atenção.

Sendo o défice fonológico a competência com maior relevância na aprendizagem da leitura e da escrita, o ensino explícito dos diversos elementos do processamento fonológico deve ser feito, na sua sequência lógica, até à sua automatização:

Consciência fonológica - o conhecimento consciente, a metacognição, da natureza segmental da linguagem oral. Como subclasses temos as competências de *Consciência silábica* - o conhecimento consciente de que as palavras são formadas por sílabas; de

Consciência fonémica - o conhecimento consciente de que as palavras da linguagem oral são formadas por fonemas.

Princípio alfabético - o conhecimento consciente de que os fonemas da linguagem oral são representados pelas letras do alfabeto. Ensinar o nome das letras e as suas diferentes representações gráficas, ensinar e treinar até à automatização todas as correspondências fonema ↔ grafema.

Fusão fonémica – Leitura conjunta de dois ou mais fonemas.

Fusões Silábicas Sequenciais – Leitura sequencialmente as diversas sílabas que formam as palavras.

Segmentação Silábica - Segmentar as palavras em sílabas.

Segmentação Fonémica - Segmentar as sílabas em fonemas, identificar a fonologia correta de cada palavra para poder aceder ao seu significado.

Fluência, precisão e compreensão leitora – Leitura automática e correta sem atenção consciente e com o dispêndio mínimo de esforço. Para realizar uma leitura fluente, precisa e compreensiva é necessário realizar as sucessivas fusões fonémicas que formam as palavras, guardá-las na memória, encontrar a pronúncia correta de cada palavra e aceder ao seu significado. A compreensão está fortemente relacionada com a capacidade de compreensão da linguagem oral e com o domínio de um vocabulário oral rico.

Irregularidades nas correspondências fonema ↔ grafema:

Há grafemas que têm diferentes correspondências fonológicas: o grafema "a" pode corresponder aos fonemas [a] [ɐ] [ɐ]; o grafema "e" pode corresponder aos fonemas [ɛ] [ə] [e] [ĕ] [i]; o grafema "o" pode corresponder aos fonemas [ɔ] [o] [u] [õ]; o grafema "r" pode corresponder aos fonemas [R] [ɾ]; o grafema "s" pode corresponder aos fonemas [s] [z] [ʃ]; o

grafema "c" pode corresponder aos fonemas [k] [s]; o grafema "g" pode corresponder aos fonemas [g] [ʒ]; o grafema "x" pode corresponder aos fonemas [ʃ] [z] [s] [ks];

Há grafemas sem correspondência fonológica: o "h"; "u" nos grafemas complexos "qu" e "gu"; o "m" nos grafemas complexos am, em, im, om e um; o "n" nos grafemas complexos an, en, in, on e un;

Há fonemas sem representação gráfica: Na linguagem falada há 14 vogais (9 orais + 5 nasais) e 4 Semivogais (2 orais + 2 nasais), Na linguagem escrita há 5 Vogais e 0 Semivogais;

Há fonemas que podem ser representados por diferentes grafemas: o fonema [ã] pode ser representado pelo grafema "ã" e pelos grafemas complexos, dígrafos, an e am; o fonema [s] pode ser representado pelos grafemas: s, ss, c, ç, x; o fonema [ch] pode ser representado pelo grafema "x" e pelo dígrafo "ch";

Há fonemas que são representados por grafemas complexos, dígrafos: ch, nh, lh, ss, rr, qu, gu, an…, am….

Caliortografia - Escrever sem erros ortográficos e com uma caligrafia correta.

Para que o aluno se torne um leitor hábil é necessário integrar e treinar sistematicamente todas estas competências.

Para além do défice fonológico, as crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura, apresentam, com frequência, dificuldades na memória a curto termo, nas capacidades de automatização, de nomeação rápida, e de focalização e manutenção da atenção.

Materiais do Método Fonomímico

O Método Fonomímico Paula Teles® é formado por vários materiais especificamente concebidos para o desenvolvimento de cada uma das competências necessárias à aprendizagem da leitura.



Figura 1 – Cartões Fonomímicos

Cartões Fonomímicos – Constam dos Cartões Fonomímico, um CD, que contém "Cantilenas do Abecedário" e dos casos especiais de leitura. Ensinam as correspondências fonema ⇔ grafema e os grafemas complexos. As letras vogais são apresentadas por cinco amigos alegres, curiosos e brincalhões: a Inês, o Ulisses, a Olga, a Aida e o Egas. As letras consoantes são apresentadas por animais. Cada "Animal-Fonema" está associado ao grafema correspondente, a uma história-cantilena e a um gesto. Destinam-se às crianças do jardim de infância, às crianças que estão a iniciar a aprendizagem da leitura e como atividades lúdico-pedagógicas.



Figura 2 – Parque dos Fonemas

Parque dos Fonemas - É um livro de iniciação à leitura e escrita que utiliza uma metodologia multissensorial - a aprendizagem é feita utilizando simultaneamente as diversas

vias de acesso ao cérebro - auditiva, visual, cinestésica/motora e táctil – o que permite intensificar a memorização e a aprendizagem. É complementado com um livro de apoio que apresenta as letras em relevo e um CD com as Cantilenas do Abecedário. Contem atividades de desenvolvimento da consciência de palavras, silábica, fonémica, princípio alfabético e escrita manual cursiva. Foi elaborado de acordo com as metas do Ministério da Educação para o ensino pré-escolar, área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

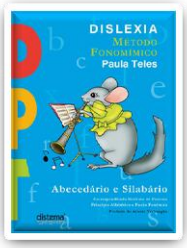


Figura 3 *– Abecedário e Silabário*

Abecedário e Silabário – Após a aquisição da consciência silábica e fonémica e das correspondências fonema-grafema, com o recurso aos Cartões Fonomímicos e Cantilenas do Abecedário, é necessário aprender a ler conjuntamente dois, ou mais, fonemas, isto é, a realizar a Fusão Fonémica.

A Fusão Fonémica, a leitura conjunta de dois, ou mais, fonemas que formam as sílabas é referida por diversos investigadores como a tarefa com maior grau de dificuldade para o leitor iniciante.

A leitura de sílabas não pode ser realizada como se de fonemas adjacentes se tratasse. Para ler uma sílaba é necessário fazer uma operação mental de fusão, de integração, dos fonemas que a constituem. Se pronunciarmos "pê" e "a" não conseguimos chegar à pronúncia de "pá", mas sim "pê-a", por mais rápido que pronunciemos os dois fonemas em sequência. A operação mental de fusão fonémica é crucial na aprendizagem da leitura.

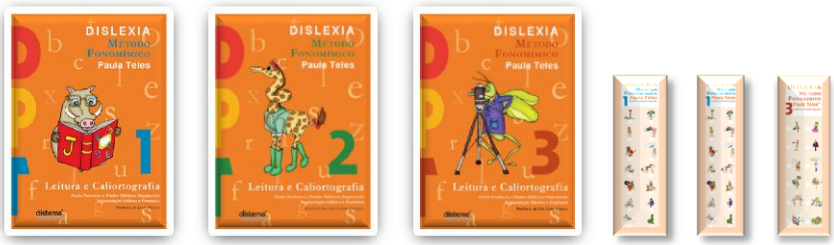


Figura 4 *– Livros de Leitura e Caliortografia 1,2,3*

Livros de Leitura e Caliortografia 1,2,3 – São um conjunto de 3 livros cuja elaboração obedeceu a critérios rigorosamente definidos:

No Livro de Leitura e Caliortografia 1 são apresentados os ditongos e grafemas-fonemas com apenas uma correspondência fonológica, na forma de sílaba "CV", vogal-consoante "VC" e consoante-vogal-consoante "CVC";

No Livro de Leitura e Caliortografia 2 são apresentados os grafemas-fonemas com mais do que uma correspondência fonológica, na forma de sílaba "CV", "VC", "CVC" e as regras ortográficas contextuais;

No Livro de Leitura e Caliortografia 3 são apresentadas as diversas correspondências fonológicas do grafema "x", as sílabas consoante-consoante-vogal "CCV", as sílabas consoante-consoante-vogal-consoante "CCVC", as sílabas consoante-consoante-vogal-consoante-consoante "CCVCC" e as sequências consonânticas;

Cada livro contém exercícios de leitura (de palavras isoladas e de textos controlados), de ortografia, de caligrafia e de compreensão, autocolantes em duplicado, com as imagens de cada animal-fonema e um marcador com as mesmas imagens onde as crianças registam a sua progressão nas aprendizagens;

No final dos exercícios, de palavras isoladas e de textos, está anotado o número de palavras para facilitar o cálculo da "Velocidade de Leitura Oral" - número de palavras lidas corretamente por minuto;

As correspondências fonema-grafema, sílabas e sequências consonânticas foram apresentadas na mesma ordem dos Cartões Fonomímicos e do Abecedário e Silabário. As palavras utilizadas foram retiradas do "Portulex", inventário das palavras constantes nos livros de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo;

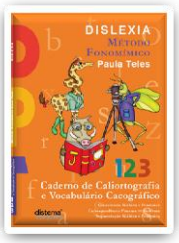


Figura 5 – Caderno de Caliortografia e Vocabulário Cacográfico

Caderno de Caliortografia e Vocabulário Cacográfico - Tem como objetivo ensinar, e automatizar, a caligrafia e a ortografia no quadro de uma intervenção cognitivista e fonológica. Diversos estudos têm comprovado que uma caligrafia incorreta, de difícil descodificação, contribui para a manutenção dos erros ortográficos, pelo que a caligrafia e a ortografia são trabalhadas simultaneamente. A caligrafia irregular, por vezes ilegível, ao dificultar a identificação dos erros ortográficos, impede a sua correção contribuindo, deste modo, para a manutenção do erro. A repetição sistemática de ortografias incorretas vai induzir a memorização de padrões ortográficos incorretos e, consequentemente, perpetuar os erros. A identificação e correção dos erros deve ser feita imediatamente após os exercícios de ditado - Caliortografia - com a participação ativa do aluno. O tutor deverá ensinar, e treinar, explicitamente as estratégias metacognitivas, adequadas a cada tipo de erro.

Inclui dois tipos de exercícios: Exercícios de Caliortografia com as palavras e os textos apresentados nos Livros de Caliortografia 1, 2 e 3; o Vocabulário Cacográfico – lista das palavras, em que a criança cometeu erros.

Referências

Birsh, J.R. (2005). Multissensorial Teaching of Basic Language Skills. Paul Brook Publishing Co.

Bradley et al. (2000). Phonological Processing Systems. The Neural Basis of Developmental Dyslexia, Annals of Dyslexia: Vol. 50 (pp.8 -14).

Brady, S. & Moats, L. (1997). A Position Paper of the International Dyslexia Association.

Burt, C. (1937). *The Backward Child*. London: University of London Press.

Broomfield, H. & Combley, M. (1997). *Overcoming Dyslexia, A Practical Handbook for the Classroom.* Whurr Publishers (pp. 45-61).

Cary, L. e Verghaeghe, A. (1994). *Promoting phonemic analysis ability among Kindergartners.* Reading and Writing: A International Journal, 6.

Cary, L. e Verghaeghe, A. (2001). *Acesso consciente aos gestos articulatórios da fala*: evidência de uma dissociação entre maus e leitores disléxicos. Psicologia Educação e Cultura, (Vol. nº2 pp. 237-250).

Clark, D. B. (1988). Dyslexia: Theory & Practice of Remedial Instruction. York Press/Parkton, Maryland.

Castro, S. L. e Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Universidade Aberta.

Catts, H.W. & Kamhil, A. (1986). *The Linguistic basis of reading disorders: Implications for the speech-language pathologist*. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 17, 329-341.

Dehaene, Stanislas (2007). Les Neurones de la Lecture. Odile Jacob. Paris

Fawcett A. J. (2001). *Dyslexia, Theory & Good Practice*. Whurr Publishers.

Fawcett A. J. (2002). D*yslexia and Literacy: Key Issues for Research*. Dyslexia and Literacy, Theory and Practice. John Wiley & Sons, LTD.

Frith, U. (2002). Resolving The Paradoxes of Dyslexia. In Dyslexia and Literacy, Theory and Practice (pp. 45-68).

Feitelson, D. (1988). *Facts and fads in beginning reading*: A cross language perspective. Norwood, NJ. Ablex

Funnel, E. (2000). *Neuropsychology of Reading*. Psychology Press Ltd, Publishers

Hinshelwood, J. (1917). *Congenital Word-blindness.* London: Lewis

Hoien, T. & Lundberg, I. (2000). *Dyslexia: From Theory to Intervention.* Neurophysiology and Cognition, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Netherlands (pp. 8).

Hoien,T. (1999). Dyslexia: The phonological deficit hypothesis. Dyslexia: Advances in Theory and Practice. Kluwer Academic Publishers, 34-39

Hulme, C. & Snowling M. (1992) *Deficits in the output phonology: An explanation of reading failure?* Cognitive Neuropsychology, 9, (pp.47-7).

Henry, M. K. (2000). Multissensorial Teaching. The International Dyslexia Association (IDA). Fact Sheet.

Leong, C. K. (2000). Developmental Dyslexia as Developmental and Linguistic Variation. Annals of Dyslexia, Vol 52, 2000:1-16.

Liberman, I. (1983). *A language oriented view of reading and its disabilities*. In H. Myklebust (Ed) Progress in learning disabilities (Vol. 5, pp. 81-102). New York: Grune & (pp. 2).

Lundberg I., Tonnessen F.E., Austad I. (1999). *What is Dyslexia?. In Dyslexia: Advances in Theory and Practice*. Kluwer Academic Publishers.

Lyon, R. (1997). *Report on Learning Disabilities Research.* National Institute of Child Health and Human Development (NICHD).

Lyon, R., Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2003). *A Definition of Dyslexia* - Annals of Dyslexia Volume 53 (pp. 2).

Morais, J. (1997). A *Arte de Ler, Psicologia Cognitiva da Leitura*. Edições Cosmos, Lisboa.

Leitura. Gradiva

Orton, S.T. (1937). Reading, writing and speech problems in children. New York: W. W. Norton.

Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New York: William Morrow.

Pringle-Morgan, W. (1896) *A case of congenital word blindne*ss. British Medical Journal 2: 1378.

Birsh, J.R. (2005). Multissensorial Teaching of Basic Language Skills. Paul Brook Publishing Co.

Rack J. (1999). *Dyslexia: The phonological deficit hypothesis*. In: Lundberg I, Tonnessen F E, Austad I, editors.

Rack, J., Hulme, C., Snowling, M. & Wightman (1994). T*he role of phonology in young children learning to read words: The direct mapping hypotheses.* Journal of Experimental Child Psychology, 57 (pp. 42-71)

Reid, G. (1995). *Towards of a definition of dyslexia*. Annals of Dyslexia,

Reid, G. (2002). Dyslexia and Literacy, Theory and Practice. John Wiley & Sons, LTD

Shaywitz, S. et al. (1998). *Functional Disruption in the organization of the Brain for Reading.* In Dyslexia. Proceedings of National Academy of Science 95, (pp.2636-41).

Shaywitz, S. (2003), *Overcoming Dyslexia*. Published by Alfred A. Knopf.

Snowling, M. Stackhouse, J. (1997). *Dyslexia, Speech and Language*. Whurr Publishers (pp. 45-128).

Snowling, M.J. (2001). *Dislexia.* Santos Livraria Editora. (pp.177 - 97).

Teles, P. (1986). Variabilidade dos Efeitos Contextuais Facilitadores em Função do Nível de Escolaridade e Capacidade de Leitura. ISPA

Teles, P. (2004). *Dislexia: Como Identificar? Como Intervir?* Revista Portuguesa de Clínica Geral Vol 20, nº 5 (pp. 713-730)

Teles, P. (2005). *Dislexia e Disortografia*. Médico Assistente, 4 de Setembro

Teles, P. (2006). *Como Melhorar a Fluência Leitora durante as Férias?* Revista Psicologia Actual, Vol 2, Agosto de 2006.

Teles, P. (2006). *Dislexia: Práticas e Recursos*. Diversidades, Região Autónoma da Madeira, Secretaria Regional de Educação. Abril, Maio e Junho. Ano 4 - nº 12.

Teles, P. (2010). *Dislexia e Disortografia: Linguagem Falada e Linguagem Escrita.* A Intervenção Psicológica em Problemas de Educação e Desenvolvimento Humano. Edições Universitárias Lusófonas.

The International Dyslexia Association (2005). Research - Based Education and Intervention: What we Need to Know (IDA)

Thomson, M. E. (1984). Developmental Dyslexia: Its Nature, Assessment and Remediation. London: Edward Arnold.

Thomson, M. E. & Watkins E. J. (1990). *Dyslexia, A Teaching Handbook.* Whurr Publishers.

Wallach, G. (1990). Looking for a border interpretation of language learning in literacy. Topics in Language Disorders, 10 (2), n63-80.
Vellutino, F. (1979). Dyslexia: Theory and research. Cambridge, MA: The MIT Press.
Bibliografia Recomendada
Castro, S. L. e Gomes, I. (2000). Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna. Universidade Aberta.
Margaret J. Snowling, (2001). Dislexia. Livraria Santos Editora Ltda.
Morais J (1997), A Arte de Ler, Psicologia Cognitiva da Leitura, Edições Cosmos, Lisboa.
Shaywitz, S. (2003), *Overcoming Dyslexia. 2003.* Published by Alfred A. Knopf.

MÉTODO FONOMÍMICO PAULA TELES® ESTUDO DE CASO – BERNARDO

Vera Oliveira, Clínica de Dislexia Dra. Paula Teles, vrfoliveira@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo abordar, e descrever, as diversas etapas do processo de avaliação e intervenção de uma criança com Perturbação da Leitura e Escrita e com Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA): identificação; motivo da consulta; antecedentes pessoais; observação; avaliação cognitiva e psicoeducacional (testes realizados e resultados); conclusões/diagnóstico; orientações educativas; evolução.
Dar-se-á enfoque a uma intervenção sistémica (psicóloga, família, escola e neuropediatra), baseado numa intervenção especializada com uma metodologia multissensorial-fonomímica, sistemática e cumulativa, direta e explícita, sintética-analítica - Método Fonomímico Paula Teles®.
Pretende-se igualmente sensibilizar para a importância da realização, o mais precocemente possível, de uma avaliação/diagnóstica e respetivo plano de intervenção eficaz, para que se otimize, no menor espaço de tempo, as competências leitoras, ortográficas e caligráficas, a capacidade atencional prevenindo assim a desvalorização do autoconceito e autoestima.

Estudo de caso

O Estudo de Caso do Bernardo iniciou-se com uma primeira consulta com os pais, de forma a recolher as informações essencias de uma anamnese. Posteriormente foram feitas quatro consultas para a realização da avaliação cognitiva e psicoeducacional, uma consulta destinada à explicação detalhada da metodologia de utilização dos materiais do Método Fonomímico Paula Teles® e, finalmente, várias sessões de reeducação psicopedagógica especializada e individual, com o objetivo de melhorar a sua competência de leitura e de escrita. Em paralelo, houve a necessidade de manter o contacto com os diferentes intervenientes educativos no processo do Bernardo durante os anos letivos em que decorreu a intervenção psicopedagógica na clínica.

Fundamentação teórica

A intervenção com o Bernardo teve por base os conhecimentos da psicologia cognitiva e das neurociências.

Competências necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita

A aprendizagem da leitura e da escrita não se desenvolve, em algumas crianças, de forma espontânea, necessitando de ensino explícito.

Para ler, descodificar o código escrito, é necessário ter o conhecimento consciente de que a linguagem é formada por palavras (consciência fonológica), as palavras são formadas por sílabas (consciência silábica), as sílabas são formadas por fonemas (consciência fonémica), e de que as letras do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas, têm um nome e representam um som da linguagem oral (consciência do princípio alfabético) (Teles, 2004; Dehaene, 2007).

A fluência leitora é a capacidade para ler palavras, pseudopalavras e textos com precisão/exatidão, isto é, sem erros na descodificação, de uma forma expressiva e num ritmo adequado, de tal forma que a atenção se possa dirigir para a compreensão do conteúdo escrito (Hudson et al. 2005; Khun Stahl, 2003; National Reading Panel, 2000; Rasinsky, 2004; Wolf & Katzir-Cohen, 2001; cit. por Zapata, Defior & Serrano, 2011). Existem três componentes principais da fluência de leitura para que, numa fase final, se possa aceder à compreensão: a precisão na descodificação de palavras; a automatização na identificação de palavras dentro, ou fora, de um contexto (Hudson et al. 2005; cit. por Zapata, Defior & Serrano, 2011); e a leitura expressiva e prosódica (Miller & Schwanenflugel, 2008; cit. por Zapata, Defior & Serrano, 2011).

Tal como consideram muitos autores, Shaywitz (2008) sublinha que a fluência estabelece a ponte entre a descodificação e a compreensão, neste sentido uma melhor fluência leitora permitirá uma melhor compreensão do texto escrito.

Vários estudos salientam que o défice fonológico demonstra estar na génese da dislexia em todas línguas estudadas (Ziegler & Goswami, 2005).

Para escrever corretamente é necessário saber identificar as palavras constituintes das frases, saber discriminar os fonemas que formam as palavras, saber segmentar as palavras em sílabas (segmentação silábica), saber segmentar as sílabas em fonemas (segmentação fonémica), e saber quais as correspondências fonema-grafema corretas que devem ser utilizadas (Teles, 2004).

As dificuldades de leitura são sempre acompanhadas de dificuldades de ortografia, sendo que as dificuldades de ortografia são muito mais difíceis de ultrapassar. Os leitores disléxicos conseguem compensar as dificuldades leitoras, contudo as dificuldades ortográficas tendem a persistir ao longo de toda a vida, pelo que se acentua a discrepância entre a capacidade leitora e a ortográfica (Teles, 2008).

De acordo com Rasinski (2003) existem valores de fluência leitora esperados, em média, para cada ano de escolaridade por período escolar:

Ano de escolaridade	1º período	2º período	3º período
1º	--	--	60
2º	53	78	94
3º	79	93	114
4º	99	112	118
5º	105	118	128
6º	115	132	145
7º	147	158	167
8º	156	167	171

Tabela 1 – Valores de fluência esperados (adaptado de Rasinsky, 2003, p. 170)

As crianças que, no final do 1º ano de escolaridade, leem menos de 20 palavras por minuto (p.p.m.) em textos desconhecidos encontram-se em alto risco de insucesso (Good, Simmons, Kame´enui, Kaminski & Wallin, 2002; cit. por Hasbrouck & Tindal, 2006).

As dificuldades de leitura e escrita sendo perturbações de origem neurobiológica, e não atrasos maturativos temporários, mantêm-se ao longo da vida. Logo que as crianças iniciam a

aprendizagem da leitura surjem dificuldades, sendo importante que os professores as identifiquem o mais precocemente possível. À medida que a criança avança nos anos de escolaridade, a discrepância entre a sua competência leitora e a dos seus pares acentua-se (Shaywitz, 2008).

O Ministério da Educação, no âmbito da reorganização curricular do ensino básico, considera a avaliação um elemento integrante do currículo e regulador das práticas pedagógicas (Abrantes, 2001; cit. por Viana, 2007). Neste sentido, Viana (2007) refere que a aprendizagem da leitura e a prática pedagógica implica que os professores conheçam: as competências de leitura que os alunos deverão ter desenvolvido no final do 1º Ciclo do Ensino Básico; o procedimento de uma avaliação que permita aceder às competências de leitura de cada aluno; a posição em que se situam os alunos em relação ao que é esperado que atinjam todos os alunos do ano de escolaridade.

Programa de intervenção – Método Fonomímico Paula Teles®

Tendo em atenção o quadro clínico do Bernardo, após terem sido identificados os processos de leitura e de escrita que estavam comprometidos, e com o objetivo da criança ultrapassar as suas dificuldades, tornou-se importante proceder à elaboração de um programa de intervenção psicopedagógica eficaz, com estratégias adequadas às especificidades e necessidades únicas do Bernardo, seguindo uma perspetiva de remediação precoce.

Os estudos realizados por diversos investigadores mostraram que os métodos multissensoriais, estruturados e cumulativos são a intervenção mais eficiente para todas as crianças, independentemente de terem, ou não, défices fonológicos (Broomfield & Combley, 1997; Snowling & Stackhouse, 1997; Kaufman, 2000; Stanovich, 1986; Henry, 2000; Shaywitz, 2003; Morais, 1997; Snowling, 2001; cit. por Teles, 2010).

Neste pressuposto, na intervenção individualizada com o Bernardo utilizou-se o Método Fonomímico Paula Teles® e integrou-se esta metodologia em contexto escolar e familiar para

praticar, reforçar e consolidar as aprendizagens, com monitorização sistemática dos resultados. Este método foi elaborado com base nos resultados da investigação neurocientífica e na experiência pessoal da autora, como professora e psicóloga educacional, e tem provado ser um método de elevada eficácia no desenvolvimento das competências fonológicas, no ensino e reeducação da leitura com fluência e precisão e no ensino da escrita (ortografia e caligrafia) (Teles, 2010).

O Método Fonomímico Paula Teles® permite às crianças iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita mediante a realização de atividades multissensoriais, atrativas e motivadoras, em que a fundamentação e rigor científico estão sempre presentes, constituindo uma mais valia facilitadora da aprendizagem (Teles, 2010).

A intervenção reeducativa contemplou os seguintes objetivos e respetivos materiais:

- Desenvolver a consciência fonológica e a correspondência fonema ⇔ grafema – Cartões Fonomímicos, CD e Cantilenas do Abecedário (Teles, 2006);
- Desenvolver a leitura de sílabas (fusão fonémica) – Abecedário e Silabário (Teles, 2008);
- Desenvolver a leitura de palavras e textos (fusões silábicas sequenciais) – Leitura e Caliortografia 1 (Teles, 2008);
- Desenvolver a leitura de palavras e textos (fusões silábicas sequenciais) – Leitura e Caliortografia 2 (Teles, 2008);
- Desenvolver a leitura de palavras e textos (fusões silábicas sequenciais) – Leitura e Caliortografia 3 (Teles, 2008);
- Desenvolver a caligrafia e a ortografia (segmentação silábica e fonémica) –Caderno e Vocabulário Cacográfico (Teles, 2008).

Identificação

O Bernardo iniciou a avaliação cognitiva e psicoeducacional aos 6 anos e 6 meses de idade, nesse momento a finalizar o 1º ano de escolaridade, num colégio privado em Lisboa.

Motivo da consulta

A avaliação cognitiva e psicoeducacional do Bernardo foi solicitada pelos pais em junho de 2008, por sugestão da professora, com o objetivo de determinar a possível existência de um quadro de dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita e de focalização e manutenção da atenção.

Na apreciação global do 3º período escolar (ano letivo de 2007/2008), a professora referiu: "O Bernardo (…) não alcançou em pleno os objectivos propostos para o 1º ano, especialmente a nível da Língua Portuguesa, não adquirindo as competências básicas da leitura e da escrita. A expectativa será a de que, com trabalho técnico especializado, venha a evoluir de forma favorável no decurso do próximo ano lectivo.".

Segundo os pais, o Bernardo demorava muito tempo a fazer os trabalhos de casa, não conseguindo, por vezes, terminá-los, pois com frequência não parava quieto e interrompia a realização dos mesmos por variados motivos.

História pessoal

Antecedentes pessoais relevantes: gravidez de termo e parto distócico, desenvolvimento linguístico e psicomotor dentro dos prazos previstos, ausência de défices sensoriais (visão e audição), dificuldades ao nível do desenvolvimento afetivo-emocional-social (baixa resistência à frustração e alguma dependência), adequada adaptação ao jardim de infânia, dificuldades na aquisição da leitura e da escrita (ortografia e caligrafia), desatenção com agitação motora e impulsividade, antecedentes familiares compatíveis com Dislexia, Disortografia e Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção.

Avaliação cognitiva e psicoeducacional

Na avaliação cognitiva e psicoeducacional que a seguir se reporta foram testadas várias competências mediante a observação e a utilização de testes estandardizados e informais, nomeadamente, a consciência fonológica, a leitura de letras, sílabas, palavras e pseudopalavras, a leitura de textos do 1º ano de escolaridade, a escrita de palavras, a concentração da atenção, o desenvolvimento grafopercetivo, a orientação e estruturação espacial, a memória visual a curto termo (de trabalho), a lateralidade, a orientação direita/esquerda, o raciocínio lógico não verbal e o funcionamento cognitivo geral.

Observação

O Bernardo, desde o primeiro contacto em contexto formal de avaliação, mostrou-se simpático, revelando facilidade em se relacionar, curioso por tudo o que o rodeava, empenhado e colaborou com agrado na realização dos testes aplicados, no entanto manifestou frequentemente um elevado nível de agitação motora, impulsividade e ritmo de trabalho lento, sobretudo em tarefas que implicavam a leitura e a escrita..

Testes aplicados

Para além das informações recolhidas através da observação do Bernardo durante a avaliação, dos dados provenientes da análise dos materiais escolares (cadernos, livros e testes) e dos relatórios e cartas enviados pela professora, foi fundamental a aplicação da seguinte bateria de testes:

- Escala de Inteligência de Wechsler para crianças (WISC-III).
- Teste de Nível Intelectual Matrizes Progressivas Raven (CPM-47).
- Teste de Organização Grafo-Percetiva (Bender).
- Cópia e Reprodução de Memória de uma Figura Complexa (Rey).
- Teste de Lateralidade (Zazzo).
- Teste de Orientação Direita/Esquerda (Piaget-Head).

- Teste de Atenção e Ritmo de Trabalho (Toulouse Pieron).
- Questionários de Conners para pais e professora – (Conners).
- Prova Informal de Avaliação da Consciência Fonológica – (adaptado de Arlette Verhaeghe).
- Leitura de letras, sílabas, palavras e pseudopalavras – (Paula Teles).
- Prova de Avaliação da Fluência e Correção Leitora – (Paula Teles).
- Prova de Avaliação da Competência Ortográfica – (Paula Teles).

Resultados obtidos

Após avaliação cognitiva e psicoeducacional o Bernardo revelou os seguintes resultados: dificuldades ao nível da consciência fonológica (silábica e fonémica); diversas incorreções fonológicas na leitura de letras, sílabas, palavras sem conteúdo semântico e pseudopalavras (e.g.: substituições, inversões e omissões); fluência leitora de 11 p.p.m. e precisão leitora inferior a 80% em textos de Língua Portuguesa do 1º ano, muito inferior à média esperada para o seu ano de escolaridade; 84% de erros ortográficos nas palavras ditadas, com caligrafia irregular; elevado índice de dispersão e ritmo de trabalho lento; dificuldades de focalização e manutenção da atenção com excesso de atividade motora em contexto familiar e escolar; desenvolvimento grafopercetivo inferior à média esperada para a idade; orientação e estruturação espacial e memória visual a curto termo dentro da média; lateralidade heterogénea; identificação correta da direita e da esquerda em si, no outro e entre objetos; raciocínio lógico não verbal de nível muito superior à média; funcionamento cognitivo geral de nível médio alto, QIT=119, sendo mais elevados os resultados obtidos nos testes verbais, QIV=127, do que nos testes de realização, QIR=105.

Conclusões e diagnóstico

O Bernardo apresentou:

- Funcionamento Cognitivo de Nível Médio Alto;

- Défice Fonológico;
- Défice de Nomeação Rápida e de Automatização;
- Perturbação da Leitura e da Escrita, de acordo com os critérios do DSM-IV (1994), ou Síndrome de Dislexia e Disortografia;
- Em comorbilidade: Perturbação da Hiperatividade com Défice de Atenção, tipo misto, de acordo com os critérios do DSM-IV (1994);
- Desenvolvimento afetivo-emocional-social com algumas perturbações consequentes, ou que se agravaram, por motivo das suas dificuldades anteriores.

Orientações educativas

Na sequência da avaliação cognitiva e psicoeducacional, e desenhado um programa reeducativo, foi entregue um relatório com orientações educativas dirigidas à família e à escola e proposto o encaminhamento para consulta de neuropediatria.

Intervenção reeducativa

Consulta de neuropediatria

Confirmada a perturbação de hiperatividade com défice de atenção (PHDA), tipo misto, no início do 2º ano de escolaridade o Bernardo iniciou o tratamento farmacológico com psicoestimulante (metilfenidato). Atendendo que a intervenção na PHDA deverá ser multimodal foram dadas orientações à família e à escola, de modo que a criança melhorasse as suas relações interpessoais e o seu desempenho.

Intervenção na clínica

O programa de reeducação através do Método Fonomímico Paula Teles® foi implementado em várias sessões com a duração de cerca de 50 minutos cada: em duas sessões

semanais durante o final do 1º ano de escolaridade, nas férias de Verão e durante o 2º ano; uma sessão semanal no 3º ano; e uma sessão trimensal no 4º ano.

Simultaneamente, foram utilizadas estratégias para o desenvolvimento da capacidade de focalização e manutenção da atenção, o reforço do controlo da agitação motora e da impulsividade e a valorização da autoestima.

Intervenção na escola e na famíla

Na escola e em casa foi implementado um programa de reeducação com os mesmos objetivos e materiais utilizados na clínica.

Propôs-se a integração do aluno no Decreto-Lei n.º 3/2008: Artigo 17º - Apoio pedagógico personalizado; e Artigo 20º - Adequações no processo de avaliação.

Reavaliação

Ao longo do 1º ciclo de escolaridade constatou-se que através da terapêutica psicoestimulante o Bernardo melhorou bastante a capacidade de focalização e manutenção da atenção e diminuiu a impulsividade e a agitação motora. Invariavelmente, a utilização do Método Fonomímico Paula Teles® permitiu a melhoria das competências de leitura e escrita e a obtenção de um desempenho escolar bastante satisfatório.

No final do 1º ano, o Bernardo apresentava uma fluência leitora (11 p.p.m.) e uma precisão ortográfica (16%) muito abaixo da média esperada para o seu ano de escolaridade. No final do 4º ano atingiu uma fluência leitora (175 p.p.m.) e uma precisão ortográfica (90%) significativamente acima da média.

Apesar da professora ter referido que "O Bernardo (…) não alcançou os objectivos propostos para o 1º ano, especialmente a nível da Língua Portuguesa (…)", no final do 2º ano obteve a classificação de "Satisfaz Muito Bem" em todas as áreas curriculares. Segundo o Bernardo, "Antes eu não gostava de ler porque era cansativo e difícil. Agora já gosto e não acho que é difícil porque já consigo de ler as palavras". Atualmente, frequenta o 5º ano (ano

letivo de 2011/2012), tendo tido classificações maioritariamente entre 4 e 5 no final do 2º período escolar.

Importa salientar que para o sucesso do Bernardo contribuiram diversos fatores: a deteção precoce e o diagnóstico das suas dificuldades; a medicação; a intervenção multimodal, com treino intenso e sistemático na clínica, na escola e em casa, baseada numa metodologia eficaz; e as boas capacidades cognitivas e de trabalho do Bernardo.

Discussão

O Bernardo, como "disléxico e hiperativo", era conotado algumas vezes como mal educado e rejeitado pelos colegas, apresentava uma autoestima desvalorizada. As dificuldades de aprendizagem em geral e o insucesso escolar precoce tiveram repercussões negativas no seu desenvolvimento afetivo-emocional-social. Foi importante a superação das suas dificuldades para a valorização da sua autoestima, procurando reforçar positivamente e de forma continuada os progressos conseguidos em cada momento.

Graças ao esforço do Bernardo e ao apoio incondicional dos pais e da professora, quer na procura do diagnóstico, quer depois na intervenção eficaz, o Bernardo alcançou o sucesso em múltiplas dimensões. A ajuda de todos e a compreensão e aceitação das suas características e necessidades educativas específicas, garantiu que a escola e o "mundo das letras" se tornassem numa experiência positiva e segura, constituindo um ponto de partida para a exploração e o conhecimento de "outros mundos".

Em concordância com Teles (2010), espera-se que os educadores, professores, pais e especialistas nas áreas da linguagem e leitura sintam a utilidade do Método Fonomímico Paula Teles®, beneficiem das suas orientações e, sobretudo, que contribua para a obtenção de um maior sucesso e prazer na aprendizagem de crianças como o Bernardo.

Tal como afirma Shaywitz (2008), uma das experiências mais compensadoras que se poderá vivenciar é ver uma criança que anteriormente estava triste e derrotada transformar-se em alguém que brilha com vontade de aprender e autoconfiante.

Referências

American Psychiatric Association (1994). *DSM IV: Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais*. Lisboa. Climepsi Editores.

Decreto Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, Diário da República nº 4/2008 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Dehaene, Stanislas, (2007). *Les Neurones de la Lecture*. Paris. Odile Jacob.

Hasbrouck, J. & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency normas: A valuable assessment tool for reading teachers. International Reading Association.Vol 59, nº 7, pp. 636-644.

Rasinski, T. V. (2003). *The fluente reader. Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension.* New York. Scholastic Professional Books.

Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia.* (I. Soares, Trans.). Porto. Porto Editora. (Obra original publicada 2003).

Teles, P. (2004). Dislexia: Como Identificar? Como Intervir? Revista Portuguesa de Clínica Geral Vol. 20, n.º 5, pp. 713-730.

Teles, P. (2006). *Cartões Fonomímicos, CD e Cantilenas do Abecedário*. Distema Editora, Lisboa.

Teles, P. (2008). *Abecedário e Silabário.* Lisboa. Distema Editora.

Teles, P. (2008). *Leitura e Caliortografia 1.* Lisboa. Distema Editora.

Teles, P. (2008). *Leitura e Caliortografia 2.* Lisboa. Distema Editora.

Teles, P. (2008). *Leitura e Caliortografia 3.* Lisboa. Distema Editora.

Teles, P. (2008). *Caderno de Caliortografia e Vocabulário Cacográfico.* Lisboa. Distema Editora.

Teles, P. (2010). *Dislexia e Disortografia: Linguagem Falada e Linguagem Escrita.* A Intervenção Psicológica em Problemas de Educação e Desenvolvimento Humano. Edições Universitárias Lusófonas.

Zapata, E. G., Defior, S. & Serrano, F. (2011). Escritos de Psicologia. Vol 4, nº 2, pp 65-73. Granada. Editorial Universidad de Granada.

Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. Psychological Bulletin. Vol 131, nº 1, pp 3-29. Washington, DC. American Psychological Association.

Viana, L. P. (2007). *O Ensino da Leitura: a avaliação.* Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa.

MINILAB DO VALADO – UM PROJETO DE INTERVENÇÃO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO PRÉ-ESCOLAR

Ana Filipa Santos, Departamento de Educação – Universidade de Aveiro, anafilipasantos@ua.pt
Ana Cardoso, Departamento de Educação – Universidade de Aveiro, anacardoso85@ua.pt
Eliana Machado, Departamento de Educação – Universidade de Aveiro, eliana.machado@ua.pt
Filipe Moreira, Departamento de Educação – Universidade de Aveiro, filipertmoreira@ua.pt
Samanta Caleiro, Departamento de Educação – Universidade de Aveiro, samantacaleiro@ua.pt
Vera Costa, Departamento de Educação – Universidade de Aveiro, verascosta@ua.pt
Patrícia Albergaria-Almeida, Departamento de Educação/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) – Universidade de Aveiro, patriciaalmeida@ua.pt

Resumo: Neste poster descreve-se e discute-se o projeto de intervenção educacional "MiniLab do Valado", implementado em duas turmas do 1º ciclo do Ensino Básico (n=40) e numa turma do Ensino Pré-Escolar (n=20), na Costa do Valado, Aveiro. Os objetivos gerais deste projeto são: i) promover junto das crianças o gosto pela ciência, através do seu envolvimento em atividades científicas, e ii) sensibilizar as crianças para questões relacionadas com a sustentabilidade. Pretendeu-se, ainda, que estas crianças fossem veículos de sensibilização das suas famílias, que foram envolvidas, de forma direta, em momentos pontuais da intervenção. Este projeto surge no âmbito de uma Unidade Curricular da licenciatura em Educação Básica, da Universidade de Aveiro. A intervenção teve a duração de um semestre letivo, englobando a conceção, preparação e implementação de várias atividades, em contexto escolar. Estas atividades englobaram, por exemplo, i) a realização de experiências que permitiram discutir os efeitos de poluentes na germinação de sementes e na qualidade da água, e ii) a construção de uma estação meteorológica, com recurso a materiais reciclados, como forma de discutir a temática das alterações climáticas. Após a implementação de cada atividade as crianças responderam a um breve inquérito, de modo a recolher as suas opiniões e a avaliar os conhecimentos adquiridos. O projeto foi muito bem recebido pelos 60 alunos envolvidos, assim como pelas suas famílias e professoras, tendo todos revelado interesse em que o mesmo tivesse continuidade em anos letivos ulteriores.

Contextualização

O projeto "MiniLab do Valado" (Valado por a localidade onde se situa a escola se designar Costa do Valado) surge no âmbito da unidade curricular de Projetos de Intervenção Educacional (PIE), integrante do plano de estudos do 3º ano da licenciatura em Educação Básica, na Universidade de Aveiro. Esta unidade curricular tem como finalidade criar oportunidades de iniciação à prática profissional. Assim, "*constitui-se como uma forma de refletir e desenvolver competências de acordo com a diversidade dos contextos educativos, reforçando uma matriz identitária na formação de futuros educadores e professores, ao*

mesmo tempo que pretende desocultar as possibilidades de intervenção profissional, independentemente da natureza da ação educativa" (Neves, 2011).

De setembro a janeiro (1º semestre), os estudantes de PIE têm contacto direto com diversos contextos com características diferenciadas (por exemplo, jardins de infância, escolas dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, bibliotecas escolares e municipais, espaços informais de instituições, valências de instituições particulares de solidariedade social). Posteriormente, de fevereiro a junho (2º semestre), os estudantes concebem, planificam e implementam um projeto de intervenção num destes contextos.

O projeto que aqui se apresenta, MiniLab do Valado, foi desenvolvido por um grupo de seis estudantes de Educação Básica e foi implementado no Agrupamento de Escolas de Oliveirinha, mais especificamente, na Escola Básica na Costa do Valado, em Aveiro. O projeto assenta na temática da educação para a sustentabilidade.

Nas secções que se seguem apresenta-se uma breve contextualização teórica sobre sustentabilidade e, de seguida, descreve-se o projeto implementado. Por fim, apresentam-se algumas reflexões sobre a conceção, o desenvolvimento e a implementação do projeto MiniLab do Valado.

Sustentabilidade e literacia científica

Definir sustentabilidade não é uma tarefa fácil, tendo este conceito dado origem a interpretações diversas. Em 1987, o relatório da Comissão Mundial para o Meio ambiente e o Desenvolvimento trouxe, para o domínio público, a expressão "desenvolvimento sustentável". De acordo com este documento, o desenvolvimento sustentável é aquele que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades. Na verdade, a essência do conceito está contido em apenas quatro palavras "*Enough for everyone, forever*" (Ministério da Educação, 2006, p. 18). Estas

palavras encerram as ideias de recursos limitados, consumo responsável, igualdade e equidade e perspetiva de longo prazo, todas elas correspondentes a conceitos importantes do domínio do desenvolvimento sustentável.

São vários os autores (por exemplo Gadotti, 2008) que consideram a sustentabilidade um conceito mais vasto que o desenvolvimento sustentável. Gadotti (2008) defende que a sustentabilidade pode ser desdobrada em duas dimensões, a primeira relativa à natureza e a segunda relativa à sociedade:

1) sustentabilidade ecológica, ambiental e demográfica (recursos naturais e ecossistemas), que se refere à base física do processo de desenvolvimento e com a capacidade da natureza suportar a ação humana, com vista à sua reprodução e aos limites das taxas de crescimento populacional;

2) sustentabilidade cultural, social e política, que se refere à manutenção da diversidade e das identidades, diretamente relacionada com a qualidade de vida das pessoas, da justiça distributiva e com o processo de construção da cidadania e da participação das pessoas no processo de desenvolvimento.

É também sabido que a sustentabilidade e a ciência estão fortemente ligadas. De acordo com Osborne e Dillon (2008, p. 5) *"some understanding of the practices and processes of science is essential do engage with many of the issues confronting contemporary society".* BouJaoude (2002) cita a UNESCO (1994) referindo que "*scientific and technological literacy is an universal requirement if people are not to be alienated in some degree from the society in which they live, if they are not to be overwhelmed and demoralized by change*" (p. 139). De acordo com Murcia (2006), para que os cidadãos compreendam as interações entre a ciência e sustentabilidade, espera-se que eles possam envolver-se de forma crítica com a investigação científica, nomeadamente compreendendo a sua aplicação e as suas

implicações para a sustentabilidade. Esta compreensão e esta capacidade de envolvimento crítico são frequentemente designadas por literacia científica.

A literacia científica é um conceito multidimensional, que engloba três dimensões distintas, mas não mutuamente exclusivas: (i) conceitos e ideias sobre a ciência; (ii) natureza da ciência, e (iii) interação entre ciência e sociedade (Bakry & Alfantookh, 2010; Dillon, 2009; Murcia, 2006). Como se ilustra na Figura 1, Gräber, Erdmann e Schlieker (2001) sugerem um modelo de literacia científica baseado em competências. Este modelo mostra a relação entre as várias competências e como estas interagem dando origem à literacia científica.

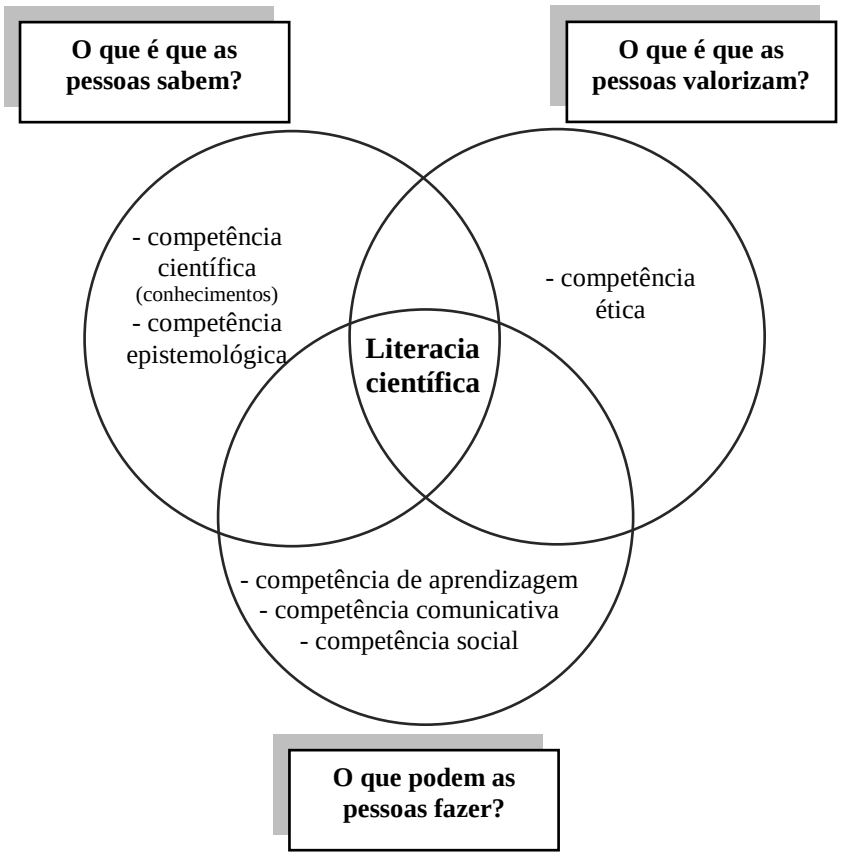


Figura 1. Modelo de Gräber para a literacia científica.

Como educar para a sustentabilidade?

Na sociedade do conhecimento atual, a literacia científica é um requisito contemporâneo para a formação de cidadãos informados e emancipados (Correia, Valle, Dazzani & Infante-Malachias, 2010). Assim, a literacia científica é fundamental para o exercício pleno da cidadania, sendo a literacia sobre sustentabilidade uma componente fundamental da literacia científica.

Segundo Gadotti (2008), o conceito de sustentabilidade, visto de forma crítica, tem uma forte componente educativa. Por exemplo, a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação dessa consciência depende da educação. Também Guimarães e Tomazello (2003) sublinham o papel desempenhado pela educação na promoção da sustentabilidade, enfatizando, no que à crise ambiental diz respeito, que este é um dos grandes desafios globais da humanidade, e que, mais que soluções técnicas, requer soluções educacionais que se configurem em mudanças de hábitos, valores e atitudes. Assim, a educação para a sustentabilidade tem um papel fundamental na formação de futuros cidadãos conscientes e informados. A Organização das Nações Unidas reconheceu a importância e a necessidade de desenvolver recursos de ensino promotores da sustentabilidade, tendo proclamado 2005-2014 como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2005).

De acordo com Soromenho-Marques (2010), educar para o ambiente e o desenvolvimento sustentável no âmbito escolar convida a ter em consideração cinco princípios orientadores fundamentais:

(i) educar para uma cidadania interveniente;

(ii) educar para uma visão crítica do desenvolvimento;

(iii) educar tendo em conta a experiência internacional;

(iv) educar integrando as lições da experiência nacional;

(v) educar para promover uma sociedade mais coesa e um Estado mais eficiente.

Gomes (2010) sublinha que a transformação da escola em pólo de incorporação e difusão dos valores do desenvolvimento sustentável em motor de mobilização da sociedade, através dos alunos, das suas famílias e da restante comunidade educativa, é fundamental para a implementação da Década para o Desenvolvimento Sustentável. Também Schmidt (2010) enfatiza o papel que a escola desempenha na promoção de uma consciencialização coletiva para a sustentabilidade:

> *"A escola desempenha um papel importante, porque é o lugar onde os jovens acedem coletivamente a um discurso diferente e enriquecedor. Os novos saberes podem entusiasmar alunos, funcionários e professores e levá-los a empenharem-se nas questões da sustentabilidade. Se não tivermos a sociedade mobilizada, não conseguiremos dar resposta às urgências que estes problemas implicam. Essa transformação passa por envolver os alunos no conhecimento do que é a sustentabilidade hoje. E se os alunos produzirem eles próprios esse conhecimento através do que se chama a ciência participativa, integram-no de uma forma mais abrangente e transversal, porque, ao fazer, aprendem"* (p. 38).

Ainda nesta perspetiva, Schmidt (2010) reforça o papel das escolas na promoção da sustentabilidade, referindo que estas se deviam constituir como laboratórios de sustentabilidade. Assim, urge despertar a consciência dos futuros cidadãos para a temática da sustentabilidade desde tenra idade (Ministério da Educação, 2006). Para conseguir transmitir aos alunos os valores e princípios em que se baseia o desenvolvimento sustentável, é necessário adotar abordagens pedagógicas diferentes daquelas que normalmente são utilizadas (Ministério da Educação, 2006). É neste contexto que surge o projeto de intervenção educacional "MiniLab do Valado", que a seguir se descreve.

O projeto de intervenção: MiniLab do Valado

O projeto MiniLab do Valado surgiu da tomada de consciência dos autores para a necessidade de sensibilizar as crianças para a temática da sustentabilidade, e teve como objetivos gerais:

(i) sensibilizar as crianças para questões relacionadas com a sustentabilidade.

(ii) promover junto das crianças o gosto pela ciência, através do seu envolvimento em atividades científicas;

Pretendeu-se, ainda, que estas crianças fossem veículos de sensibilização das suas famílias, que foram envolvidas, de forma direta, em momentos pontuais da intervenção (por exemplo, recolha de materiais recicláveis/reutilizáveis para a construção da estação meteorológica, recolha de fruta para a realização do lanche saudável, sessão de esclarecimento aos pais).

Assim, este projeto assenta em três pilares fundamentais:

(i) Ambiente – com o intuito de promover nas crianças noções e atitudes de proteção da natureza, sustentabilidade e diversidade e sensibilizar para a poupança dos recursos naturais e da energia;

(ii) Saúde – como meio de incentivar hábitos alimentares saudáveis, prevenindo os perigos da obesidade, da diabetes e dos efeitos nocivos do "fast food";

(iii) Educação – com o objetivo de proporcionar a aquisição dos conhecimentos e competências previstas nas metas de aprendizagem dos vários níveis de ensino através de atividades práticas, motivadoras e socialmente úteis.

A intervenção teve a duração de um semestre letivo (fevereiro a junho de 2012), e envolveu 60 crianças da Escola Básica da Costa do Valado, em Aveiro: uma turma do ensino pré-escolar com 20 alunos, e duas turmas do 1º ciclo do ensino básico, uma dos 1º e 2º anos, e

a segunda dos 3º e 4º anos, perfazendo as duas turmas um total de 40 alunos. Também as professoras e a educadora das crianças estiveram envolvidas na implementação do projeto, tendo desempenhado um papel fundamental, tanto por terem proporcionado todas as condições necessárias ao desenvolvimento das atividades, como por terem fornecido o aconselhamento necessário ao melhor desenvolvimento das mesmas. Também a direção do agrupamento de escolas teve um papel importante nas condições criadas para a implementação do projeto que aqui se descreve.

Atividades concebidas e implementadas

Numa primeira fase, os elementos do grupo visitaram a Escola Básica da Costa do Valado, tendo sido acordado com a direção da mesma que utilizariam um espaço, inutilizado até então, onde se encontravam armazenados alguns materiais didáticos alusivos à área das ciências. Os elementos do grupo estruturaram e remodelaram o espaço, e dispuseram os materiais pedagógicos da forma que consideraram mais adequada, tendo criado um espaço dedicado às ciências, que designaram de MiniLab do Valado. Assim, uma das intenções do grupo foi reabilitar e tornar aprazível um espaço subaproveitado até então (Figura 2). Por outro lado, foi intenção do grupo criar um espaço de aprendizagem fora da habitual sala de aula, para que os alunos envolvidos no projeto facilmente percebessem quais as atividades desenvolvidas no âmbito do MiniLab.



Figura 2. Atividade de leitura da história "João e o feijoeiro", que serviu de introdução à atividade sobre os efeitos de poluentes na germinação de sementes, no espaço dedicado ao MiniLab do Valado.

Num segundo momento, os elementos do grupo apresentaram-se às crianças envolvidas, tendo de seguida apresentado o projeto e a sua mascote, o "Valado", nome alusivo à localidade onde as crianças habitam (Figura 3). A criação da mascote teve como intenção desenvolver um sentido de identidade no grupo de crianças envolvidas.



Figura 3. Mascote do projeto "MiniLab do Valado"

Posteriormente foram entregues os cartões de identificação, que as crianças passaram a usar sempre que frequentaram o MiniLab. De seguida as crianças visitaram pela primeira vez

o MiniLab, no âmbito do qual foram desenvolvidas diversas atividades que apresentamos, de forma sintética, no Quadro 1.

Quadro 1. Atividades Implementadas, seus Objetivos e Breve Descrição

Atividade	Objetivos	Descrição sintética
Experiência do feijãozinho	Discutir os efeitos de poluentes na germinação de sementes e na qualidade da água; Refletir sobre as causas e consequências da poluição das águas;	Leitura da história "O João e o Feijoeiro mágico" de Richard Walker e Niamh Sharkey (Figura 2); Experiência prática: influência de um poluente na germinação de uma semente;
Jarro e lanche saudável	Conhecer a problemática da poluição da água; Incentivar a adoção de uma alimentação saudável (alimentação sustentável)	Experiência prática: mudança de cor do jarro Diálogo sobre a roda dos alimentos Diálogo sobre alimentação sustentável Realização de um lanche biológico
Ciclo da água e aquecimento global	Sensibilizar as crianças para a importância da água; Alertar para as consequências da poluição da água; Introduzir o tema "Alterações climáticas";	Visualização de dois filmes e posterior discussão sobre os conteúdos abordados nos mesmos: poluição da água e alterações climáticas

Visita a uma estação meteorológica	Sensibilizar para a temática do "Aquecimento global"; Perceber como se estuda o clima	Visita à estação meteorológica da Universidade de Aveiro
Construção de uma mini estação meteorológica	Perceber como se estuda o clima; Sensibilizar para a reutilização de materiais;	Recorrendo a utilização de materiais reutilizáveis foi construída com as crianças três instrumentos meteorológicos \ (barómetro, pluviómetro e cata-vento) (Figura 4).



Figura 4. Construção de uma mini estação meteorológica com materiais reutilizáveis. Da esquerda para a direita: pluviómetro, barómetro e cata-vento.

Monitorização do projeto

Durante a implementação do projeto foram recolhidos dados, de forma a monitorizar a sua execução, a recetividade das crianças às atividades propostas, assim como a compreensão destas face aos conteúdos abordados. Imediatamente após a implementação de cada atividade todas as crianças (tanto do ensino pré-escolar como do 1º ciclo) responderam a um breve questionário adequado a cada atividade implementada (Figura 5). Para cada atividade foram concebidos dois questionários diferenciados, de acordo com o nível escolar das crianças.



Figura 5. Inquérito a que as crianças do ensino pré-escolar (esquerda) e do 1º ciclo (direita) responderam após a implementação da atividade sobre o efeito dos poluentes na germinação das sementes e na qualidade da água.

Ainda com o intuito de monitorizar as atividades desenvolvidas foram recolhidas todas as produções escritas das crianças, e foram efetuados registos fotográficos em todas as sessões dinamizadas. Na última sessão dinamizada com as crianças foram também realizados registos em suporte vídeo, com o intuito de recolher as opiniões das crianças sobre o projeto desenvolvido.

Reflexão final

A conceção, implementação e monitorização do projeto MiniLab do Valado permitiu aos seis estudantes envolvidos um primeiro contacto com a sua futura prática profissional. Todos os estudantes envolvidos concordam que esta é uma experiência com um balanço claramente positivo. Reconhecem, no entanto, que são necessários níveis de esforço e dedicação elevados, assim como uma gestão cuidadosa e criteriosa do tempo, de modo a levar a bom porto a implementação de um projeto deste tipo, desenvolvido simultaneamente com as restantes unidades curriculares do curso. Por estas mesmas razões, sublinham o quão desafiante e gratificante foi vivenciar esta experiência de contacto com as crianças do ensino pré-escolar e do ensino básico, assim como as suas professoras e educadora.

Reforce-se, ainda, que o curso de Educação Básica é direcionado para um futuro profissional que envolve contacto direto com crianças. No entanto, poucas são as hipóteses oferecidas aos estudantes desta licenciatura para realizar trabalho prático, nomeadamente com público infantil. Assim, quando a possibilidade de realização de um trabalho de intervenção se proporcionou, todos os estudantes a tentaram aproveitar da melhor forma possível.

É também de referir que nem todas as atividades planeadas se desenrolaram como previsto inicialmente. Algumas tarefas previstas não foram realizadas devido à falta de tempo ou a impossibilidades práticas de concretização, tendo havido necessidade de em alguns momentos fazer ajustes à planificação inicial. Sabendo-se que todos os profissionais lidam diariamente com imprevistos e alterações ao projetado, é de salientar que lidar com estas situações e propor alternativas constituiu-se como uma aprendizagem fundamental. Realce-se que os estudantes envolvidos superaram todas as situações inesperadas e dificuldades, tendo proposto opções válidas e coerentes, e tendo sempre como preocupação primeira a aprendizagem e o bem-estar das 60 crianças envolvidas.

Em jeito de síntese, considera-se que é fundamental que as instituições de ensino superior proporcionem oportunidades deste género, para que os estudantes possam confrontar-se com a realidade que os espera futuramente, enquanto profissionais, e possam integrar-se nela, uma vez que não há como substituir a verdadeira experiência de contactar com a realidade. Deste modo, depois de todo o trabalho desenvolvido e direcionado para as crianças, a maior compensação foi a experiência vivida e a oportunidade de contactar diretamente com o ambiente escolar, considerando-se aqui tanto o contacto com as crianças como com as professoras e a educadora.

Referências

Bakry, S. And Alfantookh, A. (2010). Toward building the knowledge culture: reviews and a KC-STOPE with Six Sigma View, *International Journal of Knowledge Society Research*, 1(1), 46-64.

Boujaoude, S. (2002). Balance of scientific literacy themes in science curricula: the case of Lebanon, *International Journal of Science Education*, 24, 139-156.

Correia, P., Valle, B, Dazzani, M. & Infante-Malachias, M. (2010). The importance of scientific literacy in fostering education for sustainability: theoretical considerations and preliminary findings from a Brazilian experience, *Journal of Cleaner Production*, 18, 678-685.

Dillon, J. (2009). Scientific literacy and curriculum reform, *International Journal of Environmental and Science Education*, 4 (3), 201-213.

Gadotti, M. (2008). Educar para a sustentabilidade. *Inclusão Social*, 3(1), 75-78.

Ministério da Educação (Org.) (2006). *Guião de educação para a sustentabilidade – Carta de Terra*. Ministério da Educação, Lisboa.

Gomes, M. G. (2010). Educação para o desenvolvimento sustentável: das teorias às práticas. *Noesis*, 80, 30-33.

Neves, R. (Org.) (2011). *Projetos de Intervenção Educacional 2011*. Aveiro, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.

Gräber, W., Erdmann, T. & Schlieker, V. (2001). ParCIS: aiming for scientific literacy through self-regulated learning with the Internet, comunicação oral apresentada na *Science and Technology Education: Preparing future citizens*, 29 abril – 2 maio, Chipre.

Guimarães, S. & Tomazello, M. (2003). A formação universitária para o ambiente: educação para a sustentabilidade. *Ambiente e Educação*, 55-71.

Murcia, K. (2006). Scientific literacy for sustainability, Tese de doutoramento não publicada, Murdoch University, Perth, Australia, disponível online: http://wwwlib.murdoch.edu.au/adt/pubfiles/adt-MU20070828.../02Whole.pdf (acesso março 2010)

Osborne, J. & Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe: critical reflections*. King's College, London.

Schimdt, L. (2010). O pontapé na porta. *Noesis*, 80, 34-37.

Soromenho-Marques, V. (2010). Que significa educar para o desenvolvimento sustentável? *Noesis*, 80, 26-29.

UNESCO (2005). *Unesco and sustainable development*. France, Paris.

World Commission on Environment and Development (WCED) (1987). *Our common future*. Oxford Universities Press, Oxford.

MODELO DE ATENDIMENTO À DIVERSIDADE: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES QUANTO AO PROCESSO DE ATENDIMENTO A ALUNOS COM DISLEXIA

Andréa Tonini, Universidade do Minho, andreatonini@hotmail.com
Luís de Miranda Correia, Universidade do Minho, lmiranda@ie.uminho.pt
Ana Paula Loução Martins, Universidade do Minho, apmartins@ie.uminho.pt

RESUMO**:** O objetivo desta comunicação é o de possibilitar uma discussão sobre a forma como os alunos com dislexia são apoiados nas classes regulares das escolas públicas. Para fomentar esta discussão, serão apresentados os resultados preliminares de um estudo que tem por finalidade perceber a implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) no que respeita ao apoio a alunos com dislexia que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico de um agrupamento de escolas da região norte do País. Participaram neste estudo, 5 professores do 1º ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 46 e os 53 anos, com uma média de 25 anos de experiência profissional. Os dados foram recolhidos com entrevistas semi-estruturadas e analisados através da técnica de análise de conteúdo. Os resultados obtidos permitem-nos discutir as experiências, opiniões, sentimentos e conhecimentos relacionados com as seguintes categorias de análise de dados: conceito, identificação, critérios de diagnóstico e intervenção com crianças com dislexia tendo por base os princípios que regem o MAD, bem como os pressupostos subjacentes à filosofia da inclusão. Por fim, serão debatidas as implicações destes resultados no processo de formação de professores e da educação de alunos com dislexia.

Introdução

Estima-se que em Portugal, aproximadamente, 48% dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) têm dificuldades de aprendizagem específicas (DAE), sendo que destes 80% tem dislexia, ou seja, um problema centrado na leitura, tantas vezes com repercussões nas áreas da soletração e da escrita e, até, no ajustamento social de um indivíduo (Correia, 2008b). Este problema é considerado a desordem mais prevalente comprometendo uma em cada cinco crianças em idade escolar (Shaywitz, 2003).

Como resposta educativa a estes alunos, bem como a todos os que apresentam NEE, utiliza-se em algumas Escolas e Agrupamentos Portugueses o Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), desenvolvido por Correia (1997). Este modelo objetiva intervir quando o aluno com possíveis NEE começa a experimentar problemas de aprendizagem, certificando-se

que este venha, o mais precocemente possível, a receber apoios adequados baseados em estratégias amparadas pela investigação e nos princípios de "colaboração e cooperação". O MAD disponibiliza, assim, um sistema de apoio entre alunos, docente, demais profissionais da educação e pais.

Assim, começamos por apresentar algumas reflexões teóricas sobre a dislexia no contexto das DAE e o MAD e posteriormente descrever e analisar a forma como os alunos com dislexia são apoiados nas classes regulares das escolas públicas. Serão apresentados os resultados preliminares de um estudo que se desenvolve atualmente no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade em Educação Especial, que tem por finalidade perceber a implementação do MAD no que respeita ao apoio a alunos com dislexia que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) de um agrupamento de escolas da região norte de Portugal, onde o MAD tem vindo a ser implementado desde 2004.

Atendimento a alunos com dislexia no contexto do Modelo de Atendimento à Diversidade

Dificuldades de Aprendizagem Específica: reflexões sobre a dislexia

Dentre as diversas definições conceituais atuais de DAE apresentamos a de autoria de Correia (2008b) que após uma vasta análise das várias acepções descritas, principalmente na literatura americana sobre dificuldades de aprendizagem específicas, e a confusão de entendimentos em Portugal, propôs uma definição portuguesa que envolve as características presentes de maior consenso nas outras definições. A definição diz o seguinte:

> As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime-, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivo. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade

> de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente. (Correia, 2008b, pp. 46-47)

Um dos diferenciais desta definição foi à inclusão do termo "específicas" para distinguir as áreas em que as dificuldades são observadas, ou seja, nas áreas da linguagem, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas (Correia, 2008b, Cruz 2009). No contexto das DAE, as dificuldades observadas na área da leitura, especificamente referentes à dislexia, em países desenvolvidos (Europeus e EUA) representam entre 3 e 18% dos alunos; portanto, a prevalência da dislexia é considerada de elevada (Andrade, Prado, Capellini, 2011; Rotta & Pedroso, 2006;), comprometendo, segundo Shaywitz (2008) uma em cada cinco alunos. A investigação tem evidenciado que a problemática da dislexia, tal como outras DAE, é universal, ou seja, ocorre em todas as línguas, culturas e nações do mundo (Lerner, 2000), sendo a principal causa de insucesso escolar entre os alunos (Cruz, 2007, 2009; Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1999; Lerner, 2000).

Sobre as causas da dislexia, as investigações consideram ser resultado de uma disfunção neurobiológica, existindo diferenças entre os indivíduos com dislexia e sem dislexia no modo como o cérebro de ambos é ativado em tarefas de leitura. Os investigadores têm utilizado duas fontes diferentes para concluírem que DAE como a dislexia podem resultar de uma disfunção neurológica: estudos estruturais *postmortem* e estudos estruturais e funcionais *in vivo*. Muitas das investigações envolvem o estudo de aspectos relacionados à dominância cerebral em adultos e crianças com dislexia (Hallahan et al., 1999; Hallahan & Mercer, 2002; Lerner, 2000). Têm sido feitos estudos estruturais e funcionais *in vivo* a estruturas cerebrais, como por exemplo o *planum temporal*, o *córtex* visual, o *córtex* pré-frontal, o corpo caloso, o girus angular, a área de Broca, o lóbulo temporal, ou a área de Wernick. Segundo Hallahan e Kauffman (2003), existem estudos que mostram que as quatro últimas áreas referenciadas estão associadas a dificuldades de leitura. Os estudos revistos por Richards (2001)

comprovam que existem diferenças estatisticamente significativas entre os indivíduos com dislexia e sem dislexia no modo como o cérebro de ambos é ativado em tarefas específicas de audição ou de escrita. Em complemento, têm sido efetuados estudos que demonstram um elevado grau de relação entre hereditariedade e dificuldades de leitura e desordens de linguagem (Hallahan & Mock, 2003).

Por conseguinte, a dislexia é caracterizada por dificuldade centradas na leitura, nomeadamente por dificuldades no correto e/ou fluente reconhecimento de palavras e por pobre capacidade de soletração e de descodificação (G. R. Lyon, S. E. Shaywitz, & B. A. Shaywitz, 2003), refletindo défices na componente fonológica da linguagem.

Os alunos com dislexia lêem significativamente abaixo do nível que era esperado que lessem com base no seu Quociente de Inteligência (QI), idade e experiências (Mann, 2003); ou seja, esta dificuldade de aprendizagem específica na leitura é inesperada tendo em conta não só o funcionamento intelectual do aluno, uma vez que não há comprometimento da inteligência (Artigas-Pallarés, 2009; Shaywitz, 2008); do mesmo modo, também as práticas que lhe têm sido proporcionadas na sala de aula, uma vez que estas têm sido eficazes e não insuficientes ou inadequadas (G. Reid Lyon, Sally E. Shaywitz, & Bennett A. Shaywitz, 2003).

É consensual que a dislexia representa uma categoria que identifica um grupo de indivíduos com NEE e por isso é pertinente que nas escolas exista um modelo de atendimento que permita uma educação apropriada para estes alunos. Um modelo que se desenvolve em Portugal será descrito a seguir.

Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD): uma abordagem de resposta à intervenção

O MAD, elaborado por (Correia, 1997), foi organizado para alunos com NEE que estão em processo de inclusão escolar. Segundo o autor,

> O MAD, como modelo de intervenção faseado, embora seja um modelo que se pode aplicar a todos os alunos, está particularmente voltado para a intervenção com alunos com NEE, dentro de uma filosofia educacional e ecológica, dado que procura encontrar soluções apoiadas nas boas práticas educativas, antes de encaminhá-lo para os serviços de educação especial. (Correia, 2008, p.29)

O MAD (Correia, 1997) está ancorado num modelo de consultoria e, quando necessário, de ação direta, tendo por base a colaboração entre todos os indivíduos implicados no processo de aprendizagem dos alunos com NEE (pais, alunos, professores, especialistas, etc). É um modelo de intervenção faseado e com quatro etapas essenciais e interligadas. A primeira etapa designada por Correia (2008, 2008a) de "Conhecimento" efetua-se a identificação dos estilos de aprendizagem, dos interesses, das capacidades e das necessidades dos alunos com o fim de determinar os níveis atuais de realização acadêmica e social (competências adquiridas). Além do referido, a análise dos ambientes de aprendizagem do aluno (acadêmicos, socioemocionais, comportamentais e físicos) é realizada nesta etapa.

A segunda etapa designada por Correia (2008, 2008a) de "Planificação" diz respeito à preparação para a intervenção, na qual se analisa a informação recolhida sobre o aluno e sobre os seus ambientes de aprendizagem. A terceira etapa diz respeito à "intervenção*"* e congrega três fases essenciais: 1) preliminar, de caráter preventivo; 2) compreensiva, de caráter reeducativo; 3) de caráter transicional.

A primeira fase de caráter preventivo de intervenção agrupa dois procedimentos: a Intervenção Inicial e a Intervenção Preliminar. A intervenção inicial, que é da responsabilidade do professor da classe regular, fundamenta-se na identificação de alunos com problemas de aprendizagem no início do ano escolar para assim prover, por meio do ensino individual ou em pequeno grupo, a complementaridade e intervir precocemente nos

problemas identificados. Se o professor avaliar que a intervenção inicial não teve sucesso, então deve passar para a próxima fase, denominada por intervenção preliminar (Correia, 2008a).

Na intervenção preliminar para além do professor de turma do ensino regular pode ser necessário envolver outros profissionais de educação numa perspectiva de trabalho cooperativo e consultivo a fim de minimizar ou até suprimir os problemas de aprendizagem que o aluno apresenta, bem como evitar o encaminhamento para os serviços de educação especial (Correia, 2008, 2008a, 2008c, 2011). Os outros profissionais incluem professores de educação especial, psicólogos educacionais, técnicos, que constituem uma equipe de consultoria, designada por Correia (2008a) de Equipa de Apoio ao Aluno.

A componente seguinte do MAD diz respeito à segunda fase denominada de compreensiva, de caráter reeducativo. De acordo com Correia (2008a, p.38)

> Essa fase se apóia numa avaliação compreensiva, mais exaustiva e mais completa que a intervenção preliminar que pretende traçar o perfil do aluno com base no seu funcionamento global, nas suas características, capacidades e necessidades e na qualidade dos ambientes onde ele interage, pressupondo a elaboração de *programações educativas individualizadas* (PEI), efectuadas por equipas interdisciplinares, que tenha por base a diferenciação pedagógica.

As equipes interdisciplinares deverão rever as informações disponíveis nos relatórios (inicial e educacional) referente ao aluno e aos seus ambientes de aprendizagem bem como realizar avaliações que julgarem necessárias para melhor entendimento dos problemas de aprendizagem apresentado pelo aluno (Correia, 2008a). Com as informações disponíveis e recolhidas pela equipe interdisciplinar poderá ser determinado o encaminhamento do aluno para os serviços de educação especial e, se esse for o caso, a elaboração dum PEI (Correia, 2008, 2008a).

A terceira fase designada por Correia (2008, 2008a) de "Intervenção Transicional*"* diz respeito a programas de transição individualizados (PTI) desenvolvidas para alunos com problemas de aprendizagem, na maioria das vezes acentuados, que não atingiram os objetivos

do currículo comum e que devido à sua idade (14 anos ou mais) precisam de um conjunto de medidas que possam promover a sua inclusão na sociedade e envolvimento em atividades comunitárias. (Correia, 2008, 2008a).

Por fim, a quarta etapa denominada por Correia (2008, 2008a) de "Verificação", objetiva averiguar se a programação educacional foi a mais apropriada para responder às necessidades educativas do aluno. Caso não tenha respondido é necessário planejar outro tipo de resposta educativa mais apropriada a essas mesmas necessidades.

Metodologia

Este estudo de natureza qualitativa utiliza a metodologia de Estudo de Caso. Segundo Borg e Gall (1983) um estudo de caso consiste num "exame detalhado que um investigador faz a um indivíduo, a um grupo ou a um fenômeno" (p. 488). Nesta investigação o exame detalhado está a ocorrer em um Agrupamento Escolar do Norte do país e incluirá a participação de pessoas que são capazes de compreensível e abrangentemente partilhar informações, percepções, perspectivas e experiências pertinentes e profundas sobre o tema em estudo (Patton, 2002), nomeadamente: professores do ensino regular e de educação especial que na escola exerçam funções junto de alunos com dislexia; alunos com dislexia e respectivos pais; coordenadores da Educação Especial; professores de apoio; outros profissionais que prestam serviços junto de alunos com dislexia; liderança do agrupamento.

Este agrupamento foi escolhido por ser um dos pioneiros a aplicar o MAD, desde 2004, preconizando a intervenção educativa que dê respostas adequadas para alunos com NEE, alunos em risco educacional e alunos sobredotados e a avaliação da Direção Regional do Norte referente à área de Educação Especial tem sido de classificação excelente.

Em função da investigação estar em desenvolvimento, logo a recolha de dados está a ocorrer, serão apresentados os resultados preliminares do estudo feito com professoras do 1º ciclo do ensino regular (classes comuns) e do apoio educativo.

Participantes

Para fins de atendimento aos objetivos propostos na investigação, a escolha dos participantes foi intencional devendo as professoras desempenharem a sua função no 1º CEB e adicionalmente ser docente de alunos com dislexia ou de alunos que estejam em processo inicial de avaliação para confirmação do diagnóstico por apresentarem problemas de aprendizagem na leitura. Assim, participaram neste estudo, cinco professoras do 1º CEB (quatro professores do ensino regular e uma de apoio educativo), com idades compreendidas entre os 46 e os 53 anos e com uma média de 25 anos de experiência profissional.

Instrumentos de recolha de dados e procedimentos

Neste estudo a recolha de dados foi essencialmente qualitativa, por meio de entrevistas semi-estruturadas aos participantes as quais foram conduzidas com questões pré-determinadas que orientassem a sequência das perguntas, mas que não determinassem, pois conforme o diálogo entre o investigador e entrevistados decorria outras perguntas surgiram a fim de complementar as questões e respostas.

As entrevistas foram agendadas previamente de acordo com a disponibilidade das professoras, realizadas individualmente e no espaço escolar com duração aproximada de 2h. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas pelo primeiro autor desta comunicação. A confidencialidade foi um ponto tratado desde o início da investigação, assim sendo, o acesso e autorizações foram bem esclarecidos de forma verbal e escrita no que diz respeito à natureza do estudo de caso e à atividade pretendida (Stake, 2009).

Análise dos dados

Para a redução e análise dos dados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Para tal utilizamos um sistema de categorias e feita uma análise dedutiva e indutiva. Segundo Martins (2006, p. 191) o desenvolvimento das categorias seguiu "um misto de análise dedutiva (com categorias pré-determinadas de acordo com uma referência teórica) e de análise indutiva (com categorias que emergiram dos dados), à medida que se vão lendo e relendo os dados obtidos" (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002; Vala, 1986).

A seguir passamos a analisar os resultados preliminares das percepções dos professores quanto ao processo de atendimento a alunos com dislexia.

Resultados

A primeira categoria de análise foi referente à "Escola para Todos", e assim iniciamos a entrevista com perguntas relacionadas à definição, desafios e aspectos que consideram a Escola investigada uma "Escola para Todos", bem como descrevem as suas participações no Projeto Educacional da Escola.

Em relação à definição de "Escola para Todos", as participantes consideram ser uma escola que promove o sucesso educativo de todos os alunos seja os com NEE, os sobredotados ou os alunos em risco educacional que provenham de famílias mais empobrecidas, com problemas de ordem familiar, com diferenças sociais e/ou étnicas; ou seja, para as participantes escola para todos é aqule que respeita a diferença, sem qualquer tipo de discriminação. Para tanto, consideram ser fundamental a eficácia na observação de cada aluno de forma individual e a existência de apoios educativos para os alunos, bem como uma orientação adequada aos professores das classes regulares por parte dos professores da educação especial, dos apoios educativos e da direção escolar.

As professoras consideram ser princípio da "Escola para Todos", o respeito pela diferença e atitudes de respeito pela diversidade dos alunos em termos de aprendizagens acadêmicas e sociais, por meio de oportunidades de igualdade, do convívio e de uma escolaridade o mais normal possível. Atitudes de solidariedade e colaboração entre todos os envolvidos no contexto escolar são princípios considerados pelas professoras.

Desafios também foram considerados pelas participantes, nomeadamente: conseguir atender a diversidade dos alunos em turmas numerosas (com uma média de 18 a 23 alunos); ter sucesso com os alunos ao nível do rendimento escolar, mas também da independência social e realização dos trabalhos com mais responsabilidade e autonomia; exitirem programas educativos anuais extensos o que acaba por dificultar a disponibilidade para atendimento as NEE dos alunos.

Sobre os aspectos que na perspetiva das participantes fazem da Escola investigada uma "Escola para Todos", a maioria mencionou que é na organização a nível da estrutura pedagógica e diretiva e na existência de uma colaboração entre todos; mencionaram que a relação entre os docentes é de companheirismo e não hierárquica. Outro aspecto citado é que todos os alunos são acolhidos da melhor maneira possível e são apoiados nos problemas que apresentam.

Para finalizar esta categoria de análise as professoras descreveram a sua participação no Projeto Educacional da Escola como: envolvimento, responsabilidade e empenho, ajuda mútua entre os colegas, diálogo e apoio aos alunos e ao professor.

A segunda categoria de análise foi referente ao MAD e as perguntas envolveram a descrição, os desafios e os benefícios (para alunos, pais, professores, etc.) da implementação do MAD ao agrupamento. Para a descrição solicitamos que nomeassem palavras ou frases que associassem ao modelo, sendo as referidas as seguintes: organização e eficácia em nas etapas

que ajudam o professor no processo, tornando-o mais preciso; o respeito pelas diferenças dos alunos; existência de apoios para que consigam ultrapassar as dificuldades; envolvente, pois as várias valências da escola a nível de recursos humanos (professores, famílias, técnicos da escola, etc.) em colaboração apóiam os "casos problemáticos". Em relação aos benefícios avaliam que o maior é para os alunos, no entanto, também indicaram que os professores e os pais beneficiam-se porque todos fazem parte da comunidade educativa a qual está inter-relacionada.

Tendo por base os princípios que regem o MAD, bem como os pressupostos subjacentes à "Escola para Todos" passamos à categoria de análise seguinte, que se relaciona com a dislexia.

Nesta categoria as perguntas voltaram-se primeiramente para a definição e caracterização da dislexia e posteriormente para a identificação, diagnóstico e intervenção para alunos com dislexia. Sobre a definição e caracterização as professoras relacionaram a dislexia a dificuldades na leitura, na escrita e na ordenação de idéias referentes a estes processos. E, em linhas específicas referiram: troca de grafemas e fonemas, de silabas nas palavras, muitos erros ortográficos, perturbação referente à articulação e fluência da linguagem em geral, relação com dificuldade na automatização referente às competências de leitura e escrita, sinais que indicam inconsistência do conhecimento. A maioria das professoras não identifica problemas intelectuais associados, considerando os alunos inteligentes por alguns apresentarem capacidades importantes de raciocínio, inclusive para o cálculo mental, e competências para a vida.

Sobre a identificação, diagnóstico e intervenção as professoras consideram que há incentivo por parte da liderança de continuamente estarem atentas a uma intervenção precoce. Ponderam ser uma estratégia importante ao atendimento dos alunos com NEE a comunicação

imediata com a equipa pedagógica, mal se identifique uma situação que não seja muito regular, estabelecendo uma relação de consultoria e colaboração o mais cedo possível.

A maioria das professoras considera que a dislexia é uma problemática difícil e complexa de diagnosticar, que exige um tratamento especializado sem o qual o professor vê-se muito inseguro e com limitações. Entretanto, sentem-se apoiadas por meio do trabalho colaborativo no agrupamento.

Em relação à intervenção consideram que há uma adaptação constante feita aos alunos com dislexia ou com dificuldades de aprendizagem na leitura, e várias técnicas foram consideradas: preparar previamente com o aluno os conteúdos e atividades que vão ser trabalhados com a turma para evitar frustrações e trabalhar a parte emocional (autoestima); e uma pedagogia diferenciada por meio de um apoio direto e as correções feitas individualmente que é para eles verem o que erraram e qual é a dificuldade.

Considerações finais

Tendo por base o referido, consideramos que dislexia envolve uma desordem da aprendizagem e da cognição que é intrínseca ao indivíduo, é vitalícia, tem origem neurobiológica, e não é o resultado primário de problemas intelectuais, de distúrbios do comportamento, de falta de oportunidades para aprender, ou de défices sensoriais (Correia, 2008b;). Portanto, a dislexia é uma condição que requer apoio especializado para que os alunos tenham sucesso na sua vida acadêmica e pessoal.

Alunos com dislexia ou com dificuldades de aprendizagem específicas na leitura necessitam de práticas centradas nas suas competências e necessidades. O MAD por meio de sua operacionalização contribui para que boas práticas educativas sejam proporcionadas a alunos com dislexia em particular e NEE em geral. Para tanto, os princípios que regem o

MAD e a filosofia da inclusão, devem estar interligados e consoantes a todas as ações do agrupamento escolar.

No decorrer da análise muitas questões e reflexões surgiram e uma delas foi referente ao processo de formação de professores. Este é continuo para o atendimento educativo de todos os alunos vindo a ocorrer por meio de formações organizadas pela liderança. Em termos de formações específicas para atendimento às DAE, consideramos que de forma geral é na colaboração entre os professores que acontecem e de forma particular é na consultoria e colaboração com os professores de turma, da educação especial e do apoio educativo, que os professores obtém os recursos necessários para atender os pressupostos do MAD e apoiar os alunos com dislexia ou com problemas de aprendizagem na leitura nas classes regulares das escolas públicas.

Referências

Andrade, O. V. C. A., Prado, P. S. T., & Capellini, S. A. (2011). Desenvolvimento de ferramentas pedagógicas para identificação de escolares de risco para a dislexia. *Revista Psicopedagogia, 28(85)*, 14-28.

Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista Neurología, 48 (2),* 63-69.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Borg, W. R., & Gall, M. D. (1983). *Educational research: An introduction*. New York: Longman.

Correia, L. M. (1997). Alunos com necessidades educativas especiais. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular* (pp. 45-70). Porto: Porto editora.

Correia, L. M. (2008a). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008b). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). O movimento da inclusão. In L. M. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (pp. 07-31). Porto (PT): Porto Editora.

Correia, L. M. (2008c). Princípios gerais para a construção de uma escola contemporânea. In L. M. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª ed., pp. 33-42). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2011). A escola para todos e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais significativas. *Educação, educação especial e inclusão: fundamentos, contextos e práticas*. Paraná: Editora Appri.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education* (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Lloyd, J. W. (1999). *Introduction to learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.

Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2002). Learning disabilities: Historical perspectives. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 1-65). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hallahan, D. P., & Mock, D. R. (2003). A brief history of the field of learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Haris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 16-29). New York: Guilford.

Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A Definition of Dyslexia *Annals of Dyslexia* (53 ed., pp. 1-14).

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*, 1-14.

Mann, V. A. (2003). Language processes: keys to reading disability. In H. L. Swanson, K. R. Haris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 213-228). New York: Guilford.

Martins, A. P. L. (2006). *Dificuldades de aprendizagem: Compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso.* (Doutoramento), Universidade do Minho, Braga, PT.

Miles, M. B., & Huberman, M. A. *Qualitative data analysis*. London: Sage.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). London: Sage.

Richards, T. L. (2001). Functional magnetic resonance imaging and spectroscopic imaging of the brain: Applications of fMRI and FMRS to reading disabilities and education. *Learning Disabilities Quarterly,* 189-203.

Rotta, N. T., & Pedroso, F. S. (2006). Transtornos da linguagem escrita-dislexia. In N. T. Rotta, L. Ohlweiler & R. d. S. Riesgo (Eds.), *Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp. 151 - 164.). Porto Alegre.Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia. Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.

Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA E SUA RELAÇÃO COM PERCEÇÃO DE CLIMA DE SALA DE AULA

Ana Filipa Ricardo, ISPA – Instituto Universitário, ana_filipa_r_@hotmail.com
Lourdes Mata, ISPA – Instituto Universitário, UIPCDE, lmata@ispa.pt
Vera Monteiro, ISPA – Instituto Universitário, UIPCDE, veram@ispa.pt
Francisco Peixoto, ISPA – Instituto Universitário, UIPCDE, fpeixoto@ispa.pt

Resumo: Com o intuito de verificar e analisar as relações entre a motivação dos alunos para a aprendizagem da Matemática e as suas perceções sobre o clima de sala de aula em função das variáveis desempenho escolar e comportamentos disruptivos, e a relação entre motivação e clima de sala de aula, realizou-se uma investigação, onde participaram 390 alunos do 3º ciclo, de duas escolas da região de Lisboa. Foram utilizadas duas escalas, uma que avalia a perceção do clima de sala de aula *"Na Sala de Aula de Matemática"* e outra que avalia a motivação dos alunos para a aprendizagem da disciplina *"Eu e a Matemática".* Os dados evidenciaram que alunos com melhores notas apresentam níveis motivacionais mais altos e perceções de clima de sala de aula mais positivas. E alunos com mais comportamentos disruptivos apresentam níveis motivacionais mais baixos e perceções de clima de sala de aula menos positivas. Verificou-se ainda que alunos com níveis motivacionais mais altos apresentam perceções de clima de sala de aula mais positivas.
Palavras-Chave: Motivação, Clima de Sala de Aula, Matemática

Introdução

A *motivação* é um conceito utilizado nas mais diversas situações do nosso quotidiano, e em contexto escolar está relacionada com o investimento ou desinvestimento dos alunos nos processos de ensino/aprendizagem (Lemos, Soares & Almeida, 2000). Para Wentzel e Wigfield (2007) a motivação relaciona-se com a energia, a direção e as razões do comportamento, está relacionada com o papel do sujeito relativamente à tarefa, podendo este estar motivado porque valoriza a atividade (papel ativo) ou por coerção externa (papel inativo) (Ryan & Deci, 2000a; 2000b).

Para Deci e Ryan (1985) e Ryan e Deci (2000a, 2000b) existem dois tipos de motivação, uma que se centra no sujeito como sendo capaz de realizar e de ser persistente em relação a determinada tarefa, que por si só o satisfaz (motivação intrínseca) e outra que se centra na influência de fatores externos às tarefas, tais como recompensas materiais ou sociais (motivação extrínseca). Os estudos revelam que alunos intrinsecamente motivados são mais

autodeterminados e fazem atribuições internas do resultado das atividades (Deci & Ryan, 1985; Messias & Monteiro, 2009; Ryan & Deci, 2000a).

A motivação é um fator crucial nas aprendizagens dos alunos promovendo o seu sucesso escolar (Stipek, 2002), no entanto a disciplina de Matemática tem vindo a ser referida como aquela cujos resultados escolares dos alunos são mais baixos devido à dificuldade (OECD, 2004). Este facto pode levar à desmotivação dos alunos no âmbito da disciplina (Pinto-Ferreira, Serrão & Padinha, 2007), tendo-se vindo a registar os maiores índices de insucesso escolar verificados nas avaliações realizadas de ano para ano e nos exames nacionais (Pinto-Ferreira, Serrão & Padinha, 2007). Os estudos revelam que a indisciplina é um fator que influencia as aprendizagens dos alunos e consequentemente o seu desempenho escolar (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006; Marturano & Loureiro, 2003) apontando para correlações negativas entre os comportamentos disruptivos e a motivação para a aprendizagem (Fontana, 1996; Jesus, 2004; Lemos, 2005).

O *clima de sala de aula* é um conceito psicossocial e multidimensional pelo que existem diversas conceções acerca do mesmo (Fraser, 1986; Somersalo, Solantaus & Almqvist, 2002; Zahn, Kagan & Widaman, 1986, cit. por Abrami & Chambers, 1994). Embora a multidimensionalidade do conceito não seja a mesma para todos os autores, o facto é que todos estão de acordo quanto à importância das interações entre alunos, e professores (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008) e de que as aprendizagens em contexto de sala de aula não acontecem de forma isolada mas sim em contextos onde existem relações entre alunos e professores (Weebb & Palincsar, 1996, cit. por Wigfield, Eccles & Rodriguez, 1988), relações estas, que influenciam as aprendizagens dos alunos (Wigfield, Eccles & Rodriguez, 1988).

Os estudos revelam que o contexto de sala de aula é um forte preditor da motivação para a aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos (Arends, 1999; Catarino, 2007; Elias, 2007; Pinto, 2007; Wigfield, Eccles & Rodriguez, 1988). Climas de sala de aula onde

predominem metodologias do tipo cooperativas reforçam os alunos para o sucesso, promovem a motivação e fomentam o valor das tarefas e os laços afetivos (Arends, 1999; Johnson & Johnson, 1983, cit. por Ghaith, 2003).

A perceção que os alunos têm de clima de sala de aula está relacionada com o modo como os alunos se vêem e se posicionam perante os trabalhos de disciplina, e que influenciarão o envolvimento dos alunos nas tarefas escolares, no seu desempenho escolar e no seu comportamento em ambiente escolar (Fraser, 1987; Pierce, 1994; Storns, Bru & Idsoe, 2008).

A indisciplina aparece como resposta a determinada situação e que decorre da interpretação do próprio sujeito (Lourença & Paiva, 2004), podendo impedir ou dificultar as aprendizagens (Turnuklu & Galton, 2001, cit. por Dinga, Li, Li & Kulm, 2008) e surgindo muitas vezes associada a fatores como o desinteresse, distração e transgressão de comportamentos esperados (Fonseca, Taborda & Formosinho, 2000).

Os estudos apontam para a existência de relações entre os comportamentos indisciplinados e as dificuldades de aprendizagem (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006; Marturano & Loureiro, 2003). A falta de motivação dos alunos pode levar a lacunas nas aprendizagens bem como ao aparecimento e manutenção de comportamentos disruptivos (Marchesi, 2006).

As investigações demonstram que a diminuição de comportamentos de indisciplina está associada a um clima de sala de aula mais positivo (Gottfreddson & Gottfreddson, 1985; Roeser et al., 1998). Verifica-se também que ambientes de sala de aula onde predominem estratégias do tipo cooperativo existe uma diminuição de comportamentos disruptivos (Penney & Fleming, 1973; Strain, Cooke & Apollini, 1976).

Objetivo do estudo

Tendo em conta a literatura exposta, a investigação pretende analisar na disciplina de Matemática, as relações existentes entre a motivação e as perceções dos alunos de clima de sala de aula, bem como as diferenças e relações entre estas variáveis e o desempenho escolar e comportamentos disruptivos dos alunos.

Método

Participantes

Para a recolha da amostra recorreu-se a um processo de amostragem não-aleatória, e à seleção por conveniência das duas escolas da região de Lisboa que se mostraram disponíveis para o estudo. O estudo contou com a participação de 390 alunos do 3º ciclo com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos.

Instrumentos

Com o intuito de recolher as informações necessárias para o estudo recorreu-se à utilização da escala "Eu e a Matemática" construída e adaptada por Mata, Monteiro e Peixoto (2007) que nos permite avaliar a motivação dos alunos para a aprendizagem da matemática, e a escala "Na Sala de Aula de Matemática" construída e adaptada por Mata, Monteiro e Peixoto (2008) que nos permite avaliar as perceções dos alunos acerca do clima de sala de aula. Ambas têm escalas de resposta tipo Likert sendo a sua cotação de 1 ("nunca") a 6 ("sempre") consoante a posição do sujeito face à afirmação. Para cada uma das escalas, procedeu-se à análise fatorial exploratória dos itens, e consequentemente à análise da fidelidade e consistência interna das dimensões de cada escala.

A escala da motivação "Eu e a Matemática" ficou com 32 itens e 4 dimensões (Prazer/Escolha Percebida α=.947, Valor/Importância α=.946, Competência Percebida α=.869 e Pressão α=.682), cuja variância explicada pelos 4 fatores é de 67,381%.

A escala de clima de sala de aula "Na Sala de Aula de Matemática" ficou com 31 itens e 2 domínios (dinâmicas pedagógicas e dinâmicas afetivas). O domínio pedagógico (Aprendizagem Cooperativas α=.838, Aprendizagem Competitiva α=.833 e Aprendizagem Individualista α=.679), cuja variância explicada pelos 3 fatores é de 65,054%. O domínio afetivo (Suporte Social e Feedback do Professor α=.940, Atitudes α=.883 e Suporte Social dos Colegas α=.865), cuja variância explicada pelos 3 fatores é de 68,604%.

Procedimento

Após solicitada a autorização das escolas de ensino público e consequentemente dos pais dos alunos, procedeu-se à aplicação das escalas em sala de aula, em cerca de 20 minutos no início ou no final da aula consoante disponibilidade do professor. A recolha deu-se no 2º e 3º Período pois é essencial que exista alguma convivência entre alunos e professores para que sejam criadas perceções mais consistentes de clima de sala de aula e de motivação para a aprendizagem da Matemática.

A análise e o tratamento dos dados efetuou-se em software SPSS (versão 19 IBM SPSS Statistics, 2010) com recurso a métodos paramétricos por serem os mais fiáveis (Marôco, 2007; 2010). O teste utilizado foi o da MANOVA para analisar as relações existentes entre as variáveis (Marôco, 2007; 2010). Para as variáveis onde existem três grupos (notas e comportamentos disruptivos) realizou-se também o teste *post hoc* Tukey para se perceber em que grupos existem as diferenças (Marôco, 2007; 2010). Para verificar as associações existentes entre as dimensões das duas escalas recorreu-se às Correlações de Pearson. As conclusões estatísticas basearam-se nos níveis de significância de $p<.005$ (Marôco, 2007; 2010).

Resultados

Para procedermos à análise das relações entre *motivação e desempenho escolar* considerámos três níveis de desempenho a matemática: fraco, médio e bom. Os resultados da motivação destes grupos encontram-se apresentados no gráfico da Figura 1. Como podemos verificar em todas as dimensões à excepção da Pressão, os valores aumentam com o desempenho a matemática. Na dimensão Pressão verifica-se o inverso, sendo os alunos com melhor desempenho os que apresentam mais baixos níveis de Pressão.

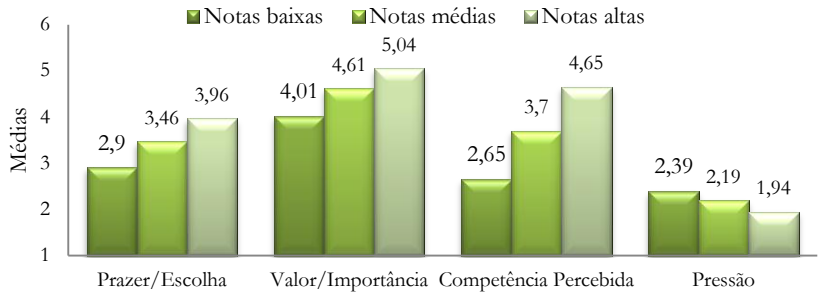


Figura 1 – Motivação em função do desempenho a Matemática

Verificámos existirem diferenças significativas entre os grupos ($F(8,734)=11.802$, $p<.001$) para a motivação e mais especificamente para as dimensões Prazer/Escolha ($F(2,369)=10.213$, $p<.001$) para os três grupos notas altas vs notas baixas ($p<.001$), notas médias vs notas baixas ($p<.001$) ou altas ($p<.001$), Valor/Importância ($F(2,369)=8.278$, $p<.001$) também para todos os grupos, notas altas vs notas baixas ($p<.001$), notas médias vs notas baixas ($p<.001$) ou altas ($p=.001$), e Competência Percebida ($F(2,369)=49.022$, $p<.001$) também para os três grupos notas altas vs notas baixas ($p<.001$), notas médias vs notas baixas ($p<.001$) ou altas ($p<.001$). Embora globalmente não se tenham verificado diferenças para a dimensão Pressão, existe uma tendência significativa para o grupo notas altas vs notas baixas ($p=.004$).

Para a análise da relação entre *motivação e comportamentos disruptivos* consideramos três grupos de acordo com a avaliação do director de turma: Nenhum, Alguns e Muitos comportamentos disruptivos.

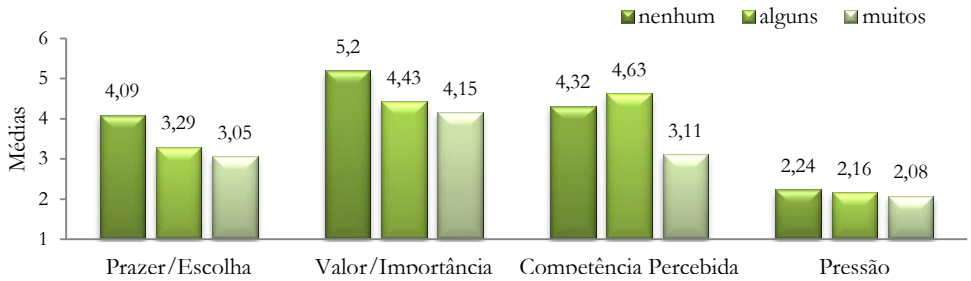


Figura 2 – Motivação em função dos comportamentos disruptivos.

Constatámos existirem diferenças significativas entre os grupos ($F(8,734)=2.516$, $p=.011$) no que se refere às suas características motivacionais. No que se refere aos domínios específicos estas diferenças foram significativas para o Prazer/Escolha ($F(2,369)=6.333$, $p=.002$) entre os grupos nenhum vs alguns ($p<.001$) ou muitos ($p<.001$), Valor/Importância ($F(2,369)=8.284$, $p<.001$) entre os grupos nenhum vs alguns ($p<.001$) ou muitos ($p<.001$) e Competência Percebida ($F(2,369)=3.946$, $p=.020$) entre os três grupos alguns vs muitos ($p<.001$) e nenhum vs alguns ($p<.001$) ou muitos ($p<.001$).

Os resultados relativos às relações entre *clima de sala de aula e desempenho*, estão apresentados nos gráficos da Figura 3, tanto no que se refere à componente afectiva como às dinâmicas pedagógicas. Podemos constatar que para a vertente pedagógica as percepções dos alunos dos três grupos são muito semelhantes.

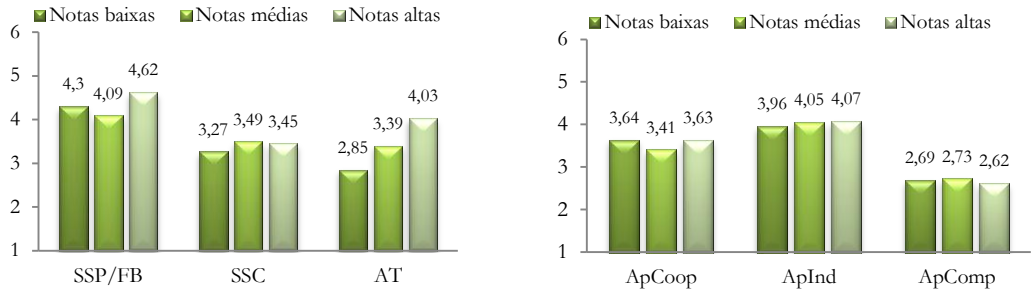


Figura 3 – Percepções de Clima de sala de Aula em função do desempenho a Matemática.

Verificaram-se diferenças significativas apenas no domínio afetivo (F(6,736)=6.517, p<.001) e dentro deste, mais especificamente para a dimensão Atitudes (F(2,369)=11.594, p<.001) entre os grupos notas altas vs notas baixas (p<.001), notas médias vs notas altas (p<.001) ou baixas (p=.001) e uma tendência não significativa para a dimensão de Suporte Social e Feedback do Professor (F(2,369)=3.007, p=.051) que se reflete nos grupos notas altas vs notas médias (p=.001).

Os gráficos da Figura 4 ilustram as perceções de *Clima de Sala de Aula*, nas suas duas vertentes, em função do *comportamento* dos alunos.

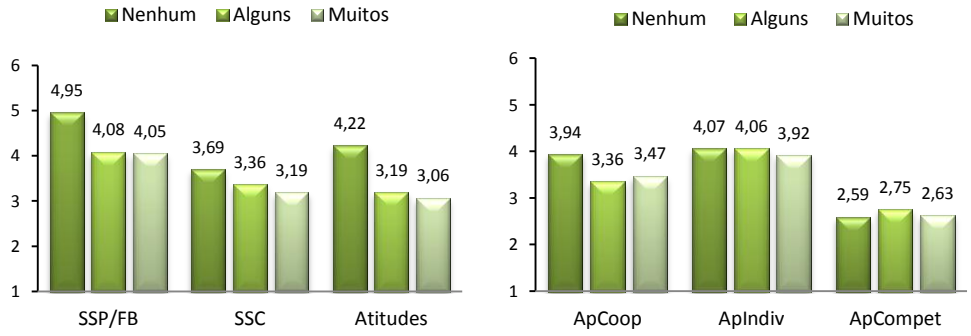


Figura 4 – Percepção de Clima de sala de Aula em função dos comportamentos disruptivos dos alunos.

A análise estatística realizada mostrou existirem diferenças nas percepções de clima em função dos comportamentos dos alunos tanto para o domínio afetivo (F(6,736)=3.124, p=.005) como para a dimensão pedagógica (F(6,736)=2.263, p=.036).

A análise univariada no que se refere às dimensões da vertente afectiva, mostrou que essas diferenças eram significativas para o Suporte Social/Feedback do Professor (F(2,369)=7.592, p=.001) entre os grupos nenhum vs alguns (p<.001) ou muitos (p<.001), Suporte Social dos Colegas (F(2,369)=3.269, p=.039) entre os grupos nenhum vs alguns (p=.042) ou muitos (p=.020) e Atitudes (F(2,369)=5.923, p=.003) entre os grupos nenhum vs alguns (p<.001) ou muitos (p<.001). Na vertente pedagógica as diferenças foram significativas somente para a Aprendizagem Cooperativa (F(2,369)=5.717, p=.004) entre os grupos nenhum vs alguns (p<.001) ou muitos (p=.021).

Na tabela 1 podemos verificar as correlações da *motivação e clima de sala de aula*.

Tabela 1 – Correlações de Pearson entre as dimensões da motivação e de clima de sala de aula (n=390)

	ApCoop	***ApInd***	***ApComp***
Praz/Escolha	r=.310**,p<.001	r=.124*,p<.014	r=.071,p=.163
Valor/Imp.	r=.397**,p<.001	r=.257**,p<.001	r=.123*,p=.015
Comp.Perc.	r=.123*,p=.015	r=.198**,p<.001	r=.109*,p=.032
Pressão	r=.114*,p=.025	r=-.025,p<.616	r=.197**,p<.001
	SSC	***AT***	***SSP/FB***
Praz/Escolha	r=.220**,p<.001	r=.793**,p<.001	r=.465**,p<.001
Valor/Imp.	r=.347**,p<.001	r=.668**,p<.001	r=.496**,p<.001
Comp.Perc.	r=.133**,p=.008	r=.569**,p<.001	r=.250**,p<.001
Pressão	r=.157**,p=.002	r=-.021,p=.682	r=.061,p=.227

No que concerne à *motivação e clima de sala de aula* verifica-se que a dimensão Prazer/Escolha apresenta correlações positivas para a Aprendizagem Cooperativa (mais fortes) e Individualista, e para todas as dimensões do domínio afetivo (mais forte para as Atitudes). A dimensão Valor/Importância está correlacionada positivamente para todas as dimensões do domínio pedagógico (mais forte para o tipo Cooperativo) e do domínio afetivo (mais forte para as Atitudes). A dimensão Competência Percebida apresenta correlações positivas para todas as dimensões do domínio pedagógico (mais forte para o tipo Individual) e

para as Atitudes (mais forte) e Suporte Social e Feedback do Professor. A dimensão Pressão apresenta correlações positivas para a Aprendizagem Cooperativa e Competitiva (mais forte), e para o Suporte Social dos Colegas.

Discussão

Os alunos com melhor desempenho escolar apresentaram níveis motivacionais mais altos à semelhança do identificado noutros estudos (Catarino, 2007; Elias, 2007; Messias, 2008), o valor que atribuem às tarefas parece torná-los mais persistentes e competentes, levando-os a dominar melhor as tarefas e sentirem-se menos pressionados e aborrecidos (Stipek, 2002). Estes alunos também apresentam perceções de clima de sala de aula mais positivas, pois evidenciam atitudes mais positivas e sentem maior suporte por parte do professor. Estes dados evidenciam a importância do professor (Mata, Monteiro & Peixoto 2010) e das expetativas deste acerca do aluno pois estas podem influenciar o feedback que o professor dá (Proctor, 1984, cit. por MacAulay, 1990) e consequentemente as suas perceções de suporte social.

Considerando os dados relativos à motivação e percepção de clima de sala de aula, em função dos comportamentos disruptivos desenvolvidos pelos alunos, verificou-se que os alunos que não apresentam comportamentos disruptivos apresentam níveis motivacionais mais altos comparativamente com os outros colegas. Esta diferença foi evidente ao nível do prazer e valor que atribuem às tarefas e também na competência percebida. No que se refere ao clima de sala de aula, os alunos que não apresentam comportamentos disruptivos possuem perceções mais positivas de clima de sala de aula tanto na componente afectiva como nas dinâmicas pedagógicas. Nas dinâmicas pedagógicas estes alunos percecionam as suas aulas de matemática como estando assentes em aprendizagens cooperativas. Alguns autores têm realçado que um ambiente caraterizado pela cooperação e a entreajuda de alunos poderá

contribuir para diminuir a probabilidade de exibição de comportamentos disruptivos (Strain, Cooke & Apollini, 1976). Parece assim, que este tipo de dinâmica poderá ser um elemento importante a considerar pelos professores na forma de organizarem e estruturarem as suas aulas de matemática. Ao nível afetivo os alunos sem comportamentos disruptivos, percecionam maior suporte dos colegas e do professor e atitudes mais positivas do que os restantes colegas. Este fato pode estar relacionado com a representação que o professor cria de um aluno ideal, o que o poderá levar a agir de forma diferenciada e mais positiva para os alunos que não possuam comportamentos disruptivos (Collaço, 2010).

Verificámos uma associação positiva significativa entre características motivacionais e perceções de clima de sala de aula. Esta relação pode estar associada ao facto de as aprendizagens cooperativas promoverem nos alunos prazer e facilitarem a atribuição de mais valor às tarefas de matemática, no sentido em que a colaboração, a entreajuda, o apoio, a interação social e a participação para um objetivo comum trás benefícios para a aprendizagem (Mulryan, 1994; 1995, cit. por Whicker, Bol & Nunnery, 1997). Sentem-se mais ansiosos e pressionados nas tarefas competitivas, pois o envolvimento em tarefas de competição pode levar a que o aluno se sinta mais pressionado e ansioso por querer obter melhores resultados do que os colegas (Ghaith, 2003). O prazer e o valor atribuído às tarefas de matemática, bem como a perceção de competência são maiores quando percepcionado maior suporte e feedback por parte do professor, o que mais uma vez evidencia o papel do professor e a sua importância na motivação dos alunos e promoção de climas de sala de aula positivos (Saavedra & Saavedra, 2007). O suporte social dos colegas está associado a maior níveis de pressão e ansiedade, o que parece estar associado à fase da adolescência na qual a aceitação do grupo de pares é essencial.

Conclusão

A temática em questão tem sido pouco evidenciada em termos científicos, contudo é de extrema relevância pois tomando por base os resultados obtidos é possível criar nos intervenientes a necessidade de mudança com o intuito de intervir e melhorar as práticas educativas. Torna-se indispensável criar soluções e oportunidades que levem os professores a tomar consciência dos processos de ensino-aprendizagem e do impacto do clima de sala de aula nas aprendizagens dos alunos. Sendo objetivo primordial que estas aprendizagens sejam significativas.

Efetivamente durante muito tempo o professor foi considerado detentor do saber e da verdade (Antúnez, 2002) e por isso os alunos aceitavam os conhecimentos quando muitas vezes não sabiam o porquê ou para que serviam. Atualmente o professor é o mediador das aprendizagens dos alunos, e o responsável por motivar os mesmos para as tarefas, devendo partir daquilo que o aluno sabe e nunca esquecer as experiências vividas pelos mesmos (Antúnez, 2002; Stipek, 1996; Tardif &Lessard, 2005). Hoje espera-se mais dos professores do que transmitir conhecimentos, exige-se habilidades para dialogar com os alunos, capacidade de estimular o interesse pelas atividades e aprendizagens, atenção à diversidade, incorporação das novas tecnologias de informação, orientações pessoais, desenvolvimento afetivo e moral e trabalho de equipa (Marchesi, 2006). Uma forma de facilitar todo este processo, é que haja envolvimento da escola como um todo e que não se restrinja apenas ao trabalho e papel do professor (Maehr & Midley, 1991). Os professores detêm um papel central e crucial na promoção de climas de sala de aula mais positivos (Saavedra & Saavedra, 2007). Efetivamente a motivação do aluno é um grande problema na nossa sociedade pois afeta diretamente o ensino (McCaslin & Good, 1996; Zagury, 2006). Motivar os alunos não é tarefa fácil mas é uma tarefa constante do professor, não é algo que possa ser ensinado e treinado como se de uma habilidade ou conhecimento se tratasse (McCaslin & Good, 1996),

no entanto existem estratégias que podem ser utilizadas pelo professor para incrementar, orientar e consolidar a motivação dos alunos, e outras que as prejudicam (McCaslin & Good, 1996). A comunicação e o diálogo em contexto de sala de aula facilitam a promoção de climas de sala de aulas mais positivos (Tardeli, 2003), também as relações de recetividade entre alunos e professores são facilitadoras deste processo (Snyders, 1988). Os professores são os agentes principais para o empenho e desempenho dos alunos (Mata, Monteiro & Peixoto, 2010), devendo optar por métodos desafiantes e motivadores, deixando de parte os métodos mais tradicionais, respeitando os interesses dos seus alunos (Stipek, 2002). Este será um fator crucial na promoção da motivação intrínseca dos alunos, facilitando o desempenho dos alunos, a diminuição de comportamentos disruptivos e a perceções mais positivas de clima de sala de aula. Os professores devem fomentar aprendizagens cooperativas, mais atitudes positivas e dar suporte e feedback pois estes fatores levarão a perceções de clima de sala de aula mais positivas, o que poderá contribuir para um desempenho positivo, ausência de comportamentos disruptivos e até para as características motivacionais dos alunos.

Referências

Abrami, P., & Chambers, B. (1994). Positive Social interdependence and classroom climate. *Genetic, Social and General Psychology Monographs,120*, 329-338.

Antúnez, S. (2002). *Disciplina e convivência na instituição escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades da aprendizagem. *Estudos de Psicologia , 11*, 199-208.

Catarino, A. P. (2007). *A relação entre a motivação para a aprendizagem da matemática e a percepção de clima de sala de aula em alunos do 4º ano e 5º ano* . Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional Lisboa: ISPA.

Collaço, J. (2010). *Percepções de Clima de Sala de Aula em Matemática:Professores e Alunos.* Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum.

Dinga, M., Li, Y., Li, X., & Kulm, G. (2008). Chinese teachers' perceptions of students' classroom misbehaviour. *Educational Psychology, 58*, 305-324.

Elias, A. (2007). *Motivação para a leitura: a sua relação com o género, ano de escolaridade, repetências e clima de sala de aula.* Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA

Fonseca, A. C., Taborda, S., & Formosinho, M. (2000). Retenção escolar precocee comportamentos anti-sociais. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 24*, 323-340.

Fontana, D. (1996). Classroom control and child behavior problems. In M. Alves martins (Ed), *Actas do IX Colóquio de Psicologia da Educação*, pp 7-18. Lisboa: ISPA.

Fraser, B. J. (1986). *Classroom environment.* London: Croom Helm.

Fraser, B. J. (1987). Classroom learning environments and effective schooling. *Professional School Psychology, 2*, 25-41.

Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Researcher, 45*, 83-93.

Gottfredson, G. D., & Gottfredson, D. C. (1985). *Victimization in schools.* New York: Plenum Press.

Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da Educação.* Coimbra: Quarteto.

Lemos, M. S. (2005). Motivação e aprendizagem. In G. L. Miranda e S. Bahia. *Psicologia da Educação. Temas de Desenvolvimento, aprendizagem e ensino.* pp.197-231. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Lemos, M., Soares, I., & Almeida, C. (2000). Estratégias de motivação em adolescentes. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática,*vol. 5, 41-45.

Lourenço, A., & Paiva, M. (2004). *Disrupção Escolar - Estudo de Casos.* Porto: Porto Editora.

Maehir, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: a school-wide approach. *Educational Psychologist , 26*, 399-427.

Marchesi, Á. (2006). *O que será de nós, os maus alunos?* Porto Alegre: Artmed.

Marôco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS.* Lisboa: Edições Silabo.

Marôco, J. (2010). *Análise Estatística com o PASW Statistics (ex-spss).* Pero Pinheiro: ReportNumber.

Marôco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia, 4*,65-90.

Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socio-emocional e as queixas escolares. In A. D. Prette, & Z. A. Prette (Edits.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 259-291). Campinas: Alínea.

Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2010). Ambiente de aprendizagem, motivação e resultados em matemática. In L. Almeida, B. Silva & S. Caires (Org.) *Actas do I Seminário Internacional "Contributos da psicologia em contextos educativos"* (pp. 998-1006). Braga: CIED – Universidade do Minho

Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2008). Construção e adaptação de uma escala de clima de sala de aula. In A. P. Machado, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, V. Ramalho, & C. M. A. P. Machado (Ed.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos.* Braga: APPORT.

Mata, L.; Monteiro, V. & Peixoto, F. (2007). Motivação para a Leitura e para a Matemática – Características ao longo da escolaridade. In. Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A. Silva, B. & Almeida, L. (Eds) *Livro de Actas do Congreso Internacional Galego- Português de Psicopedagoxia* (pp. 550-558). Coruña: Universidade da Coruña/Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación.

McCaslin, M., & Good, T. L. (1996). The informal curriculum. In D.C. Berliner, & R.C. Calfee (Edits.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 622-670). New York: Simon & Schuster MacMillan.

Messias, D. A. (2008). *A motivação, o clima de sala de aula, as práticas avaliativas nas aulas de matemática: as relações entre si e com o ano de escolaridade.* Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.

Messias, D., & Monteiro, V. (2009). A motivação para a matemática e o clima de sala de aula. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano (Org), *Actas do X Congresso Internacional Galeco-Português de Psicopedagogia,* pp. 4030-4045. Braga: Universidade do Minho.

OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world - First results from PISA 2003.*

Penney, R. K., & Fleming, P. (1973). The development of co-operative behaviour in the classroom. *Canadian Journal of Behavioural Science , 5*, 321-331.

Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *Journal of Educational Research , 88*, 37-42.

Pinto, C. (2007). *Motivação para a matemática: que relação existe com o género, ano de escolaridade, sucesso/insucesso escolar, clima social de sala de aula e método de aprendizagem.* Monografia de Final Curso em Psicologia educacional, Lisboa: ISPA.

Pinto-Ferreira, C., Serrão, L., & Padinha, L. (2007). *Pisa 2006 - Competências científicas dos alunos portugueses.* GAVE: Edições Electrónicas.

Ricardo, A. (2011). *Motivação para a aprendizagem da matemática e sua relação com as percepções dos alunos de clima de sala de aula.* Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA

Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changs in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence,* 8, 123-158.

Ryan, R. D. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporany Educational Psychology , 25*, 54-67.

Ryan, R. D. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist , 55*, 68-78.

Saavedra, D., & Saavedra, M. (2007). Women of color teaching students of color: Creating an effective classroom climate through caring, challenging and consulting. *New Directions for Teaching and Learning , 110*, 75-83.

Snyders, G. (1988). *A alegria na escola.* São Paulo: Manole Ltda.

Somersalo, H., Solantaus, T., & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and mental health of porimary school children. *Nord Journal Psychiatry , 56*, 285-290.

Stipek, D. J. (1996). Motivation and Instruction. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Edits.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 85-113). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and Practice* (4 ed.). USA: Ally & Bacon.

Stornes, T., Brue, E., & Idsoe, T. (2008). Classroom social structure and motivational climates: on the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research , 52*, 315-329.

Strain, P. S., Cooke, T. P., & Apolloni, T. (1976). The role of peers in modifyng classmates' social behaviour: a review. *The Journal of Special Education , 10*, 351-356.

Tardeli, D. D. (2003). *O respeito na sala de aula.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *Trabalho docente: elementos para uma teoria de docência como profissão de interacções humanas.* Petrópolis: RJ: Vozes.

Wentzel, K., & Wigfield, A. (2007). Motivational interventions that work: themes and remaining issues. *Educational Psychologist, 42*, 271-271.

Whicker, K. M., Bol, L., & Nunnery, J. A. (1997). Cooperative learnig in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educational Research , 91*, 42-48.

Wigfield, A., Eccles, J.S., & Rodriguez, D. (1998). The develpment of children's motivation in school contexts. In A. Iran-Nejad, & P.D. Pearson (Edits.), *Review of research in education* (vol.23). Washington, DC: American Educational Research Association.

Zagury, T. (2006). *O professor refém: para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil.* Rio de Janeiro: Record.

MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM E PERCEPÇÕES DE CLIMA DE SALA DE AULA EM ALUNOS DO 2º ANO DE ESCOLARIDADE

Nádia Silva Rosa, ISPA- Instituto Universitário, nadia_rosa_@hotmail.com
Lourdes Mata, ISPA-Instituto Universitário/UIPCDE, lmata@ispa.pt

Resumo: O presente trabalho pretende caracterizar a motivação para a aprendizagem e as percepções de clima de sala de aula em crianças no início de escolaridade e estudar a sua diferenciação em função de variáveis como o género e o desempenho. Participaram no estudo 126 crianças que frequentavam o 2º ano de escolaridade do ensino básico, na região de Lisboa. Para cumprir os nossos objectivos houve necessidade de proceder à adaptação de instrumentos que se adaptassem ás características dos participantes. A escala de Motivação para a Aprendizagem ficou constituída por 4 dimensões: Prazer/Valor, Pressão, Competência Percebida e Reconhecimento Social. A escala de Clima de Sala de Aula contemplava duas dimensões: Suporte Social do professor e Suporte Social dos Colegas. No que se refere à percepção de clima de sala de aula, os nossos resultados não identificaram diferenças nem relativamente ao género, nem ao desempenho escolar. Estes alunos independentemente dos seus níveis de desempenho ou do género evidenciaram níveis positivos no suporte social, embora globalmente o nível de Suporte do Professor fosse sempre mais positivo que o dos Colegas. O perfil motivacional da globalidade dos participantes mostrou-se diferenciado, sendo o Prazer/Valor atribuído à aprendizagem a dimensão com valores mais elevados, seguindo-se o Reconhecimento Social. Estes estudantes evidenciaram sentir baixos níveis de Pressão/Tensão face às aprendizagens. À semelhança do relatado em alunos mais velhos, identificaram-se diferenças em função do desempenho sentindo os alunos com melhor desempenho, menos Pressão e mais Prazer/Valor face às aprendizagens. Não se verificaram quaisquer diferenças em relação ao género.

Introdução

Este estudo vai abordar a temática do clima de sala de aula e a motivação dos alunos para a aprendizagem, mais precisamente as percepções de clima de sala de aula (o suporte social do professor e dos colegas) e as percepções de motivação (competência percebida, reconhecimento social, pressão e valor) numa amostra de alunos muito jovem, que frequenta o 2º ano de escolaridade.

Pretende-se descobrir se existem diferenças nas percepções do clima de sala de aula e nas percepções de motivação destes alunos em função das variáveis género e do desempenho escolar (notas globais). Pretende-se ainda, perceber se existem correlações estatisticamente significativas entre as percepções de clima social de sala de aula e as percepções motivacionais.

Em inúmeros estudos é consistente a ideia de que as percepções de clima de sala de aula estão relacionadas com a forma como os alunos se percepcionam a si próprios e o seu trabalho, sendo que estas crenças vão influenciar os alunos em várias áreas como a avaliação e o seu significado (Mac Iver, 1987 citado por Ames, 1992), o desempenho escolar (Collaço, 2010; Frances, John e Hin-wah, 2003, Messias & Monteiro, 2009), a realização de tarefas (Ames, 1992), estratégias de aprendizagem (Ghaith, 2003) e o suporte social (McInerney, Dowson, & Yeung, 2005).

Esta última área referida, o suporte social, é uma das partes fundamentais deste estudo, nomeadamente o suporte proveniente dos professores e dos pares, que são o epicentro da acção em contexto da sala de aula.

Da mesma forma que o clima de sala de aula, existem algumas variáveis que são afectadas pela motivação e vice-versa, como é o caso do desempenho académico (Diseth & Kobbeltvedt, 2010; Long et al., 2007; Meyer et al., 2006), suporte social (Hughes, Kwok & Loyd, 2008) e género (Marsh, Cheng & Martin, 2008).

Motivação para a aprendizagem

A motivação é o conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da acção, da orientação (na direcção de um objectivo ou, pelo contrário, para se afastar dele) e finalmente, da intensidade e da persistência: quanto mais se está motivado maior é a actividade e mais persistente (Lieury & Fenouillet, 1997).

Hancock (2004) afirma que a motivação dos alunos para a aprendizagem é um dos fenómenos da sala de aula menos compreendidos. As quatro abordagens filosóficas para a motivação – comportamental, humanística, cognitiva e sociocultural – informam sobre o entendimento geral da motivação dos alunos. Contudo, este autor refere que nenhuma destas

abordagens capta a abrangência de variáveis situacionais e de personalidade, necessárias para criar e suster a motivação dos estudantes em todas as salas de aula.

A área da motivação escolar é complexa, existindo numerosas definições e teorias que tratam de explicar os processos e resultados da aprendizagem escolar sobretudo relativamente ao estudo das matérias académicas. Vários autores consideram que a motivação escolar explica o início, direcção e perseverança de uma conduta face a uma determinada meta académica centrada na aprendizagem, rendimento, a valorização do trabalho e/ou o evitamento do mesmo (Dweck & Legget, 1998 citado por Rodriguéz, 2011). Reconhece-se igualmente que existem inúmeros factores que guiam ou dirigem o comportamento do aluno dentro do âmbito escolar, entre esses factores podem-se destacar: a) factores situacionais (pertencentes ao processo de ensino-aprendizagem, ao professor, conteúdos da matéria, tipo de interacção, sistema de avaliação, entre outros); b) factores centrados no próprio estudante (representações mentais, metas, crenças, atribuições, teorias, percepções de si próprio, factores sociais e evolutivos, além das decorrentes diferenças individuais) (Rodriguéz, 2011).

No contexto de sala de aula, o conceito de motivação do aluno é utilizado para explicar o grau no qual os estudantes investem a sua atenção e esforços nas várias actividades, que podem ou não ser os desejados pelos seus professores. A motivação refere-se às experiências subjectivas dos alunos, especialmente a sua vontade de se envolverem nas aulas e nas actividades de aprendizagem e as suas razões para assim o fazerem (Brophy, 1998).

Clima de sala de aula

Segundo Fraser (1986 citado por Allodi, 2010) o clima social em contextos educacionais é moldado pelas relações entre professores e alunos e entre alunos. A qualidade, a quantidade e as direcções dessas relações afectam o autoconceito, motivação e o desempenho dos alunos. As relações interpessoais, a relação professor/aluno, as relações de

pares, crenças e comportamentos dos professores, o estilo de comunicação do professor, a gestão de sala de aula e processos de grupo são temas que são considerados como estando incluídos no conceito de clima social dos ambientes de aprendizagem (Allodi, 2010).

No que concerne especificamente à definição de clima de sala de aula, este é um conceito que ajuda investigadores e professores a compreenderem a atmosfera ou *ethos* das salas de aula (Arends, 1995). Moss (1979 citado por Cagran & Schmidt, 2006) referiu que o clima de sala de aula pode ser descrito como um sistema que compromete quatro grupos de variáveis: o ambiente físico, características organizacionais, características dos professores e características dos alunos. Ou seja, o clima de sala de aula é um mediador entre estas variáveis que é formado ou trabalhado através das interacções entre os alunos e entre os alunos e os professores. Um factor importante em conjunto com a quantidade dessas interacções é a sua qualidade, que por sua vez influencia a satisfação do aluno, a sua auto-imagem e o seu processo de aprendizagem (Cagran & Schmidt, 2006).

Por sua vez, Zahn, Kagan e Widaman (1986 citado por Abrami & Chambers, 1994) consideram ainda o clima de sala de aula como um conjunto generalizado de atitudes, respostas afectivas e percepções relativas com processos de sala de aula entre os estudantes.

No que diz respeito ao contexto de sala de aula, as duas fontes potenciais de suporte social são os pares e os professores, e as duas formas na qual eles fornecem suporte social é através de ajuda e encorajamento para a realização académica, cuidando e demonstrando interesse (Johnson, Johnson, Buckman, & Richards, 1985).

Clima de sala de aula e Motivação

Arends (1995) refere que é difícil motivar os alunos a persistirem nas tarefas de aprendizagem, sendo que alguns alunos são mais persistentes do que outros e algumas tarefas

parecem ser mais interessantes do que outras. Complementando a mesma ideia, Ames (1992) afirma que o design de tarefas e as actividades de aprendizagem são um elemento central de aprendizagem na sala de aula e que nelas estão encaixadas informações que os alunos utilizam para fazer julgamentos acerca das suas capacidades, as suas vontades em aplicar estratégias com esforço e os seus sentimentos de satisfação. As tarefas também têm componentes sociais e estão ligadas à organização da sala de aula. O envolvimento dos alunos, por esse motivo, é moldado pela estrutura da tarefa, assim como a maneira como a tarefa é dada pelo professor e como interage com outras estruturas na sala de aula (Ames, 1992).

Desta forma, Stipek (2002) assegura que os alunos ficam mais intrinsecamente motivados e focados na aprendizagem quando as actividades são moderadamente desafiantes, inovadoras e relevantes para as suas vidas do que quando são ou muito fáceis ou muito difíceis, repetitivas ou irrelevantes para a vida dos próprios alunos.

Por outro lado, apesar de a aprendizagem envolver processos emocionais e cognitivos individuais, a motivação de um aluno é ainda influenciada significativamente por uma rede de relações de suporte. As escolas que envolvem os estudantes promovem um sentido de pertença por personalizarem as normas e criam um ambiente de apoio onde os adultos demonstram interesse na vida dos estudantes dentro e fora da escola (Akey, 2006).

Segundo Akey (2006) existem vários estudos correlacionais e não experimentais que têm demonstrado que os estudantes que reportam relações interpessoais de apoio e carinho na escola têm atitudes académicas e valores mais positivos e estão mais satisfeitos com a mesma. Este tipo de alunos tem maior probabilidade de frequentarem a escola, aprenderem mais e relatarem que estão mais envolvidos com o trabalho académico.

Objectivos

Os estudos presentes na revisão da literatura efectuada apontam para a existência de diferenças a nível das percepções de clima de sala de aula em relação ao desempenho escolar e também em relação ao género. É pertinente salientar que todos os estudos referidos foram realizados com amostras compostas por alunos do ensino secundário e/ou universitário, ou seja, alunos mais velhos. Por este motivo, um dos objectivos deste estudo será a investigação das diferenças nas percepções do clima social de sala de aula em relação ao género e em relação ao desempenho escolar em alunos do 2º ano de escolaridade.

Outro dos objectivos será investigar se existem diferenças a nível das percepções motivacionais entre os alunos que têm melhores e piores notas e o mesmo em relação ao género. Mais uma vez, a revisão de literatura permitiu constatar que existem diferenças nas percepções motivacionais dos alunos tanto em relação ao desempenho escolar (Meyer et al., 2009, Rodriguéz, 2011) como no género (Marsh, Cheng e Martin, 2008; Meyer et al., 2009).

Ao mesmo tempo também se pretende investigar se existe uma relação positiva entre as percepções de clima de sala de aula e as percepções de motivação dos alunos do 2º ano de escolaridade presentes neste estudo.

Por último, um dos objectivos deste estudo foi a construção e adaptação de instrumentos que avaliassem a motivação para aprendizagem dos alunos, assim como, a percepção que os alunos têm do clima social de sala de aula, nesta faixa etária.

Método

Design do estudo

O presente estudo remete para uma abordagem quantitativa. Dentro da abordagem quantitativa, este é um estudo descritivo que pretende correlacionar algumas variáveis (as dimensões da escala de motivação e as dimensões do clima de sala de aula).

Participantes

Neste estudo recorreu-se a uma amostra seleccionada a partir de um processo de amostragem não-aleatório e por conveniência, tendo sido contactadas algumas escolas básicas do 1º ciclo que se mostraram disponíveis em participar no estudo.

Desta forma, participaram 126 crianças, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, que frequentam o 2º ano de escolaridade do ensino básico, provenientes de quatro escolas do ensino básico da cidade de Lisboa. A amostra ficou constituída por 64 sujeitos do sexo masculino (50.8%) e 62 do sexo feminino (49.2%).

Instrumentos – Cotação, Interpretação e Estrutura

Tanto o instrumento utilizado para avaliar o clima de sala de aula, como o da motivação para a aprendizagem têm como escala de resposta uma escala do tipo Likert de 4 pontos. No instrumento do Clima de Sala de Aula são apresentadas afirmações sobre as características do funcionamento da sala de aula enquanto que, no da motivação as afirmações prendem-se com a forma como o sujeito se sente durante o processo de aprendizagem. Os sujeitos têm que se posicionar relativamente às afirmações de ambas as escalas consoante a percepção que têm da sua ocorrência: Muitas vezes, Algumas vezes, Poucas vezes e Nunca.

Após uma análise factorial com rotação Varimax chegámos a uma versão final da escala de motivação para a aprendizagem composta por 18 itens, com 51,28% da variância

explicada, que reenviavam para quatro dimensões da motivação e cujos valores de alfa de Cronbach também se mostraram minimamente ajustados: Competência Percebida, Reconhecimento Social, Pressão e Valor.

No que diz respeito à escala de clima de sala de aula, após a análise factorial com extracção dos componentes principais e rotação Varimax que explicou 50% da variância, ficou composta por 10 itens e constituída por duas dimensões: Suporte Social dos Professores e Suporte Social dos Colegas com alfas de Cronbach de .73 e .74 respectivamente.

Relativamente ao questionário para a avaliação de competências dos alunos, os professores avaliaram o desempenho dos mesmos nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e uma avaliação Global. Para o efeito os professores usaram numa escala de 7 pontos, tendo em conta que o número 1 correspondia a Fraco e o número 7 correspondia a Excelente.

Procedimento

A primeira versão das escalas foi aplicada individualmente a 20 crianças do 1º e do 2º ano de escolaridade de modo a perceber a adequação dos itens e se a escala era de fácil compreensão para as crianças ou se era necessário mudar ou formular itens. Depois do pré-teste alguns itens foram retirados e alguns itens foram reformulados de forma a serem melhor compreendidos pelos alunos.

Os dados deste estudo foram recolhidos num agrupamento de escolas em Lisboa, mais precisamente em quatro escolas do ensino básico público com a autorização formal da directora do agrupamento e respectivas coordenadoras de escolas básicas.

A recolha de todos os dados realizou-se entre o fim do 2º período escolar e o início do 3º período escolar. Esta recolha só foi realizada a partir do meio do ano lectivo, uma vez que

era necessário algum tempo de convivência entre os alunos e professores para se poderem formar percepções sólidas sobre o clima de sala de aula e em geral, actividades e testes.

As escalas foram aplicadas em sessões de pequenos grupos de alunos (máximo 4/5 alunos por grupo) devido às características etárias dos participantes, suas competências em leitura ainda em fases iniciais e para facilitar um maior controlo e apoio às suas respostas. Foram dadas instruções de forma a que as crianças percebessem que eram todas pessoas diferentes e que cada um tinha opiniões distintas das dos colegas, e foi esclarecido que o preenchimento destas escalas não fazia parte de um momento avaliativo, que não existiam respostas certas nem erradas.

Resultados e Discussão

Clima de Sala de aula e Desempenho escolar dos alunos

Para a comparação das percepções de clima de sala de aula em função dos resultados escolares os alunos foram divididos em função das notas globais tomando em consideração a mediana (alunos com notas mais altas VS. alunos com notas mais baixas).

Tanto os alunos com notas mais baixas, como os alunos com notas mais elevadas têm percepções positivas nas dimensões do Suporte Social do Professor e do Suporte Social dos Colegas (Figura 1) embora para o Suporte Social do Professor as médias sejam mais elevadas.

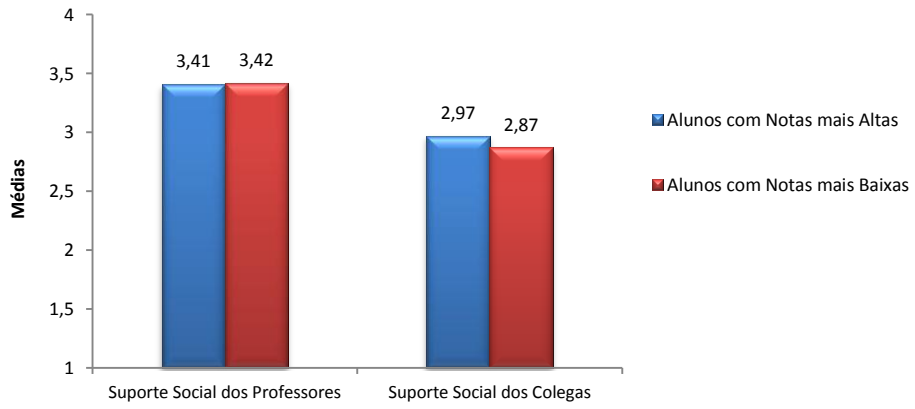


Figura 1. Clima de sala de aula em função do desempenho dos alunos

As médias para os dois grupos são muito semelhantes o que foi confirmado pela inexistência de diferenças significativas. Deste modo, pode afirmar-se que os alunos com melhor desempenho escolar não apresentam percepções de suporte social mais positivas que os alunos com pior desempenho escolar. Estes resultados podem indicar que os professores que participaram neste estudo poderão estar a dar um bom suporte social a todos os alunos independentemente do seu desempenho e por outro lado que entre colegas não é percepcionada qualquer diferença no apoio sentido. Esta percepção de suporte do professor, indiferenciada em função do desempenho, poderá ser um aspecto importante já que como refere Stipek (2002) uma relação positiva com o professor pode levar os alunos a querem agradá-lo e a esforçarem-se por apresentarem um desempenho adequado às expectativas do professor. Por outro lado, o facto de os resultados não terem revelado significância estatística pode ser explicado pela homogeneidade das notas globais dos alunos atribuídas pelos professores, bem como por um suposto bom suporte social que está a ser dado pela figura central da sala de aula, que é o professor. O professor é a única figura adulta e com autoridade e a quem os alunos podem recorrer para apoio durante as aulas.

Percepções de Clima de sala de aula em função do Género

No que diz respeito às médias do género feminino e do género masculino em relação à percepção de suporte social do professor e dos colegas, estas são bastante elevadas (Figura 2).

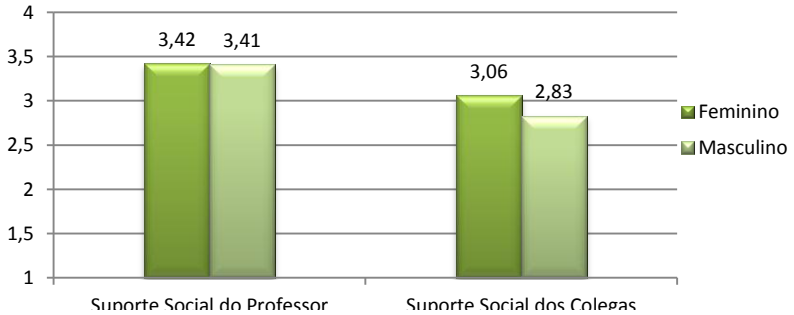


Figura 2. Percepções de Clima de Sala de Aula em função do Género dos alunos

Sendo que as médias da percepção do Suporte Social do Professor são ainda um pouco mais elevadas que a dos colegas em ambos os sexos. De qualquer forma as médias para rapazes e raparigas são muito semelhantes não se verificando diferenças estatisticamente significativas. Assim, pode afirmar-se que o género feminino não tem percepções mais positivas de clima de sala de aula do que o género masculino.

Como explicação para esta ausência de diferenças, avançamos com uma explicação dada por Collaço (2010) que obteve no seu estudo resultados semelhantes em relação ao género. A autora refere assim que, este resultado pode ser explicado pelas diferenças sociais existentes de país para país e que é natural que em Portugal os estereótipos sociais possam estar a mudar, sendo que os professores tendem a tratar de forma igual os rapazes e raparigas, o que leva a que as percepções de clima de sala de aula por parte dos alunos sejam semelhantes.

Outras das explicações plausíveis para justificar este resultado poderá dever-se à tenra idade dos participantes do estudo, visto que frequentam a escola há apenas dois anos. Muitas vezes estas diferenças podem ser explicadas em função de estereótipos sociais relativos ao comportamento dos alunos e também às expectativas dos professores que conduzem a tratamento diferenciado (Stipek, 2002). É provável que, tanto o género masculino como o género feminino ainda possam ter percepções de sala de aula muito parecidas, devido à pouca quantidade e diversidade de experiências e contextos escolares que tiveram em comparação com outros alunos que frequentam o ensino secundário ou universitário.

Características Motivacionais em função do Desempenho Escolar

Em todas as dimensões da motivação, à excepção da dimensão Pressão, os alunos com notas mais altas têm médias superiores aos alunos com notas mais baixas (Figura 3).

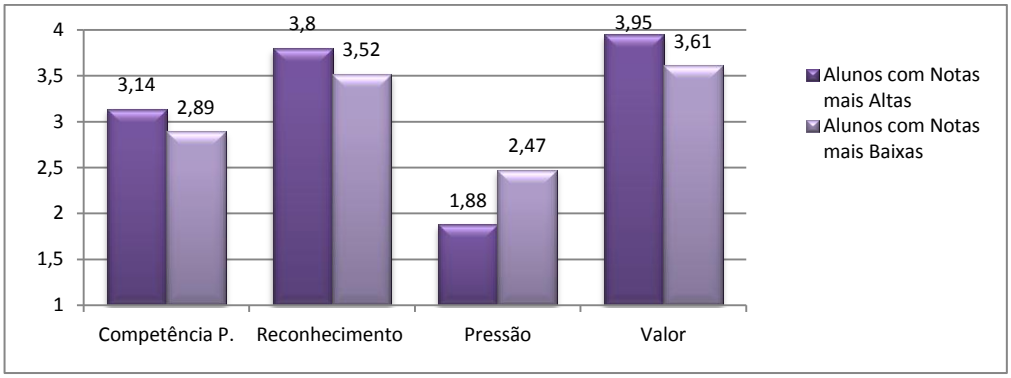


Figura 3. Motivação em função do desempenho dos alunos

Podemos constatar, que estes alunos, independentemente do seu nível de desempenho, apresentam indicadores motivacionais bastante positivos. De qualquer forma verificam-se algumas diferenças nas médias obtidas pelos dois grupos que se confirmaram com significativas para todas as dimensões à excepção da Competência Percebida, embora nesta se possam considerar no limiar da significância (Competência Percebida -t(94.827) = - 1.861, p=0.067; Reconhecimento social - t(95) =-2,861, p=0.05; Pressão t(95)=4.124, p<0.001; Prazer/Valor - t(95)=- 3,762, p <0,001).

Assim, podemos afirmar que os alunos com melhores notas escolares apresentaram maiores níveis de motivação para a aprendizagem. Nestes resultados verificou-se, tal como constatou Rodriguéz (2011) no seu estudo, os alunos que obtêm um melhor rendimento estão mais motivados. A razão pela qual a dimensão da Competência Percebida não teve significância estatística poderá ser explicada pela idade das crianças e nível de ensino. Isto é, as suas autopercepções de competência ainda se encontram em fases precoces de formação, ainda não parecem ser muito influenciadas pelo seu desempenho escolar, de modo a introduzir diferenças significativas entre os grupos.

Características Motivacionais dos alunos em função do Género

Tal como podemos verificar no gráfico da Figura 4, foi o sexo feminino obteve as médias mais elevadas em todas as dimensões, à excepção da dimensão Pressão. Contudo, as diferenças de médias entre os dois géneros em cada dimensão não são muito díspares o que foi

confirmado estatisticamente uma vez que não se encontraram diferenças significativas nas suas características motivacionais. As diferenças encontradas para alunos mais velhos (Marsh, Cheng, & Martin, 2008; Messias, & Monteiro, 2009) não foram aqui identificadas indicando que os dois géneros têm percepções motivacionais muito parecidas e que ainda não foram influenciados por estereótipos sociais e/ou que estes não se fizeram sentir nestes alunos provavelmente porque são muito novos.

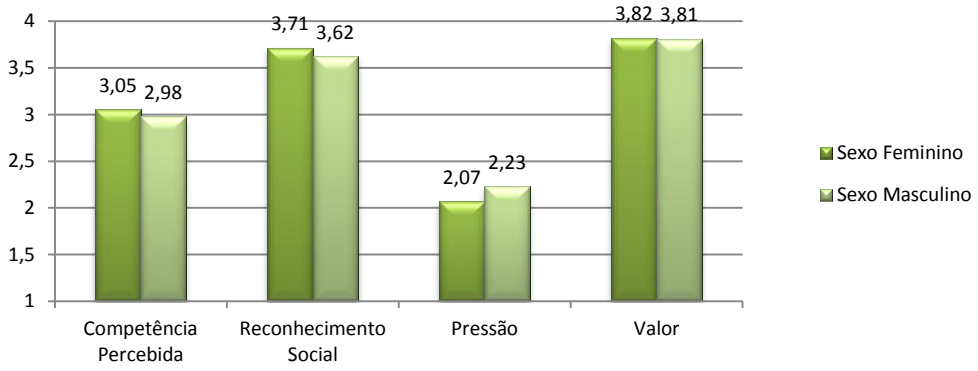


Figura 4. Motivação em função do Género dos alunos

Relações entre Percepções de Clima de Sala de Aula e Motivação

Ao procurarmos analisar eventuais relações entre percepções de Clima de Sala de Aula e características motivacionais encontrámos somente associações significativas e positivas entre a dimensão do Reconhecimento Social e o Suporte Social do Professor e a dimensão Pressão e o Suporte Social do Professor.

No caso da relação do Reconhecimento Social e Suporte Social do Professor ela é compreensível, pois muito do reconhecimento das aprendizagens é feito por parte do professor e parece que ele está a ser sentido como uma forma de suporte e de apoio do professor em relação aos alunos. Nesta faixa etária as crianças ainda poderão ter necessidade de reconhecimento externo para se envolverem e até como indicadores de sucesso no sentido de se desenvolverem processos de internalização da motivação extrínseca (Stipek, 2002). No

que concerne à relação positiva entre o Suporte Social do Professor e a dimensão Pressão, ela não é muito clara, pois quanto mais suporte sentem por parte do professor, parece existir uma tendência para sentirem mais Pressão. O facto de estas crianças serem muito novas, pode levá-las a quererem agradar ao professor e isso causar-lhes alguma tensão. De qualquer forma é de realçar que os níveis de pressão sentidos são relativamente baixos e portanto não se revelam como incapacitantes ou perturbadores do processo de aprendizagem. Estes valores baixos na dimensão Pressão podem indicar que os professores estarão a gerir bem a relação com os alunos conseguindo que eles não se sintam mal nem pressionados no contexto de sala de aula.

O facto de existirem poucas correlações significativas entre o clima de sala de aula e o nível de motivação para a aprendizagem levou-nos a visualizar com uma maior minúcia as estatísticas descritivas do suporte do professor e dos colegas podendo verificar-se que ambas são muito homogéneas, havendo pouca diferenciação entre os alunos. Os participantes são muito jovens, o seu percurso e experiência escolares são muito recentes e os termos de comparação são poucos. Como estes alunos se encontram apenas no 2º ano de escolaridade tiveram muito pouco ou nenhum contacto com mais do que um professor (das cinco turmas onde foram recolhidos os dados, somente uma das turmas tinha mudado de professor do 1º para o 2º ano de escolaridade). Isto significa que os alunos criaram uma relação próxima com o seu professor e ainda não têm dados suficientes para fazerem comparações com outro tipo de professores, o que muito provavelmente sucederá quando entrarem no 2º ciclo.

Em síntese, podemos concluir que muitas das características e diferenças encontradas para alunos mais velhos, não se verificam ainda no início da escolaridade, nem no que se refere à percepção de clima de sala de aula nem à motivação dos alunos. De qualquer forma parece que, já nesta faixa etária, o nível de desempenho dos alunos começa a condicionar as suas características motivacionais para a aprendizagem Este facto deve alertar-nos para,

precocemente se estar atento a este aspecto, se arranjarem estratégias que evitem a desmotivação dos alunos quando começam a sentir que têm algumas dificuldades na aprendizagem ou menores níveis de sucesso.

Referências

Abrami, P. C., & Chambers, B. (1994). Positive social interdependence and classroom climate. *Genetic, Social & General Psychology Monographs, 120*, 329 -347.

Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reason why we do not care enough about it . *Learning Environ Res, 13*, 89-104.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Pyschology, 84* , 261-171.

Akey, T. (2006). *School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement*. Relatório para a MDRC.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar.* Alfragide: McGraw-Hill.

Brophy, J. (1998). *Motivating Students to Learn.* Boston, Boston: McGraw-Hill.

Cagran, B., & Schmidt, M. (2006). Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies, 32*, 361-372.

Collaço, J. (2010). *Percepções de clima de sala de aula em matemática: professores e alunos.* Tese de Mestrado em Psicologia da Educação, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Diseth, A., & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology, 80*, 671-687.

John, L.C., Frances, L.L., & Hin-wah, W. (2003). Development of a Classroom Environment Scale in Hong Kong. *Educational Research and Evaluation, 9*, 317-344.

Ghaith, G. (2003). The relationships between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate, *Educational Research, 45*, 83-93.

Hancock, D. (January/February de 2004). Cooperative Learning and Peer Orientation Effetcs on Motivation and Achievement. *The Journal of Educational Research, 97*, 159-166.

Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher–Student Support, Effortful Engagement, and Achievement:A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology, 100*, 1-14.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Buckman, L. A., & Richards, P. (1985). The Effect of Prolonged Implementation of Cooperative Learning on Social Support Within the Classroom. *The Journal of Psychology, 119*, 405-411.

Lieury, A., & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar.* Lisboa: Editorial Presença

Long, J. F., Monoi, S., Harper, B., Knoblauch, D., & Murphy, P. K. (2007). Academic Motivation and Achievement Among Urban. *Urban Education, 42*, 1996-222.

Marsh, H. W., Cheng, J. H., & Martin, A. J. (2008). A Multilevel Perspective on Gender in Classroom Motivation and Climate: Potential Benefits of Male Teachers for Boys? *Journal of Educational Psychology, 100*, 78-95.

McInerney, D. M., Dowson, M., & Yeung, S. (2005). Facilitating conditions for school motivation: construct validity and applicability. *Educational and Psychological Measurement, 65*, 1046-1065.

Messias, D., & Monteiro, V. (2009). Motivação para a matemática e o clima de sala de aula de matemática. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.*, (pp. 4030-4045). Braga: Universidade do Minho.

Meyer, L. H., McClure, J., Walkey, F., Weir, K. F., & McKenzie, L. (2009). Secondary student motivation orientations and standards-based achievement outcomes. *British Joumal of Educational Psychology ,79,* 273-293.

Rodríguez, F. M. (2011). Aprendizaje, Motivación y Rendimiento en Estudiantes de Lengua Extranjera Inglesa. *Psicología Educativa, 17,*195-207.

Stipek, D. (2002). *Learning motivation: integrating theory and practice.* Boston: Allyn and Bacon.

NEERE – MODELO DE NÃO EXCLUSÃO PELA EFICÁCIA NA REMEDIAÇÃO EDUCATIVA

Maria Amélia Dias Martins, Clipêutica – Centro de Terapias de Desenvolvimento, Lda, ma_diasmartins@hotmail.com

Resumo: Este estudo tem como principal objetivo a reflexão sobre «Escola para Todos», com base no Modelo NEERE - Não Exclusão pela Eficácia na Remediação Educativa, aplicado a alunos com Dificuldades Escolares Acentuadas. Foi objetivo do estudo avaliar o nível de qualidade da aprendizagem de um projeto, o mais inclusivo possível. O estudo realizado, em contexto de doutoramento em Ciências da Educação, sob orientação do Professor Doutor Pedro Morato, teve início em setembro de 2004 e conclusão em janeiro de 2007. Durante este período, captou-se a dinâmica das atividades de dois grupos de alunos, ao longo do 5º ano. Estes foram avaliados em 3 momentos: no final do 4º ano de escolaridade (pré-teste), no final do 5ºano de escolaridade (pós-teste) e seis meses mais tarde (follow-up). Estiveram envolvidos 24 participantes, com dificuldades escolares acentuadas na língua portuguesa, em 3 escolas do 2º e 3ºciclos, sendo 13 do Grupo de Controlo e 11 do Grupo Experimental. Nesta comunicação apresenta-se: (i) a fundamentação do modelo; (ii) o processo de intervenção educativa implementado ao grupo experimental; (iii) alguns elementos de avaliação dos resultados obtidos com testes de ANOVAs mistas de medidas repetidas.

Introdução

As apreensões com o combate à exclusão são presença constante nos discursos e preâmbulos legislativos actuais. A qualidade da «Educação para Todos» caminha a par e passo, sem que muitos o percebam, com a não exclusão do aluno. O exaltar da inclusão denuncia a presença de um prévio processo de exclusão escolar, onde não houve condições de ensinar e de aprender, nem igualdade de oportunidades para todos.

Tal como preconiza a teoria da aprendizagem de Bloom (1981), é nossa convicção *"que todos os alunos aprendem o que a escola tem para ensinar, (...) se o ensino for abordado de modo cuidadoso e sistemático, (...) se os alunos receberem a ajuda quando e onde tiverem dificuldades para aprender (...)*" (Idem: 4)

A história mostra que o acesso à educação foi pautado pela conquista lenta e progressiva de igualdade de oportunidades para todos.

Barroso (2003) atribui a exclusão escolar ao insucesso do próprio sistema educativo. Para o autor as profundas alterações observadas, tanto ao nível político como social, ocorridas na sociedade desde a segunda metade do século XX, pautadas pela generalização do acesso e frequência à escola e consequente indiferenciação dos percursos escolares (e paralela desvalorização dos diplomas), conduziram à redução do efeito da democratização que a *"luta contra as desigualdades escolares*" (Idem: 26) visava. Como consequência, a escola perdeu o seu estatuto de promotor social e passou a deixar transparecer as dificuldades sentidas na transmissão de valores e de conhecimentos e no desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e sociais dos alunos. Resta-lhe, apenas *"função residual"* (Idem:26) que consiste em *"determinar os que 'estão dentro' e os que 'estão fora'. Por isso, os 'excluídos da escola', isto é, os que não são admitidos, os que abandonam ou são abandonados, ou simplesmente os que não são reconhecidos pelo sistema (porque não têm 'sucesso' ou são 'especiais')"* (Idem: 26), são agora as principais vítimas do insucesso da escola e o fracasso das diversas estratégias para a sua democratização (Idem).

Promoção do sucesso escolar

A problemática da gestão e organização do trabalho pedagógico no âmbito de um projeto de uma «Escola para Todos», tendo em conta os obstáculos, os constrangimentos, as possibilidades e as oportunidades a que as escolas, os professores, os alunos e a comunidade educativa, em geral, estão sujeitos, conduz-nos ao conceito de qualidade em educação promotor do sucesso escolar. Impõe-se refletir sobre a relação entre dificuldades escolares e a exclusão, em função da qual se questiona se podemos avançar para a construção de espaços escolares mais inclusivos ou se esta possibilidade começa por depender, antes de tudo o mais, da criação de situações educativas que recusem a exclusão escolar como o seu princípio norteador.

Sobressai da literatura que a responsabilidade do (in)sucesso educativo recai sobre a ação (ou ausência de ação) dos professores, dado que é da qualidade das decisões pedagógicas que decorre a promoção das condições para que o efetivo sucesso das aprendizagens dos alunos ocorra. Promover ações propiciadoras do ensino de determinado conhecimento não se circunscreve, contudo, à adoção de técnicas pedagógicas e ao domínio dos conteúdos a transmitir; impõe-se hoje, mais do que há 40 anos atrás, objetivar cada aula e cada atividade para a real aprendizagem de cada conteúdo por todos e cada um dos alunos.

Constituindo as dificuldades escolares, expressas por retenções repetidas e abandono escolar precoce, uma das mais severas apreensões das escolas e dos sistemas educativos atuais, a presente, conceito de dificuldades escolares abarca alunos portadores de problemáticas díspares, determinantes e condicionalismos conceptuais e percepionais interfixos direções e superintendências políticas e económicas normativamente definidas e actores do processo (alunos, pais e professores) pautados por expectativas e exigências, amiúde, divergentes.

Perante alunos com dificuldades manifestas de acesso à aprendizagem impõe-se, hoje, processos normativamente definidos que orientam e que permitem diversificar os procedimentos das instituições e dos seus agentes para adequar os currículos às caraterísticas individuais. Consequentemente, havendo vontade, responsabilidade e habilidade para os implementar, não há razão para que haja alunos com percursos escolares pautados por insucesso sem medidas preventivas ou remediativas, que minimizem as suas desvantagens.

A eficácia das medidas educativas adotadas para alunos com insucesso escolar é pouco conhecida, pelo que, é neste contexto que se colocam as preocupações que ativam a investigação deste modelo. Na nossa perspetiva, a aprendizagem ocorre quando a instituição escolar cumpre cabalmente as suas funções, i.e., quando a escola mobiliza todos os recursos disponíveis para ensinar o aluno/aprendente. Não se trata apenas de questões pedagógicas

com origem docente, ou de explicações causais simplistas dos resultados obtidos, nomeadamente causas físicas ou psicológicas intrínsecas do aluno ou de razões extrínsecas ligadas ao contexto político administrativo da educação ou, ainda, de condições sócio económicas e culturais da família. O processo de ensinar e aprender, produzindo saberes, engloba uma análise plural das caraterísticas contextuais do aprendente e a implementação de um processo eficaz que se situa numa encruzilhada de disciplinas integradas numa perspetiva global. À escola compete identificar o processo mais simples e eficaz para o aluno aumentar os seus conhecimentos, sentir que obtém sucesso e desejar saber mais.

A transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico é um momento decisivo do futuro da pessoa do aluno. A avaliação dos níveis de aprendizagem até então alcançados e as decisões daí resultantes contribuem, inevitavelmente, para o futuro de cada um. Nesta perspetiva, Bloom (1976) advogou que, sendo as diferenças individuais de aprendizagem um fenómeno observável, podem-se *"prever, explicar e modificar as diferenças individuais na aprendizagem escolar"* (Bloom, 1981: 12). A atualização dos pressupostos de aprendizagem (cognitivos e afetivos) de entrada deve assentar no ensino direto e exaustivo dos variados elementos comprometidos com a aprendizagem inicial de uma sucessão de tarefas sequencialmente hierarquizadas, de assimilação fácil e progressiva. Alcançado o sucesso desta fase, obtém-se o prérequisito fundamental para a realização de tarefas subsequentes, que compreendem um forte componente motivacional, facultando, aos alunos, frequentes experiências de sucesso nas respetivas realizações académicas (Bloom, 1981).

A teoria bioecológica de Bronfenbrenner e Morris (Martins & Szymanski (2004) veio salientar a importância da própria pessoa enquanto sujeito ativo no seu próprio desenvolvimento fazendo, agora, depender a validade ecológica de um ambiente de investigação da interação entre quatro aspectos multidireccionais dinâmicos (Modelo PPCT): o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (Idem).

Método

Os requisitos presentes nesta investigação, que transcorre de múltiplos pressupostos epistemológicos que tomam em consideração a situação, o contexto, a pessoa e o tempo, situam-se nesta evolução dos paradigmas presentes nas Teorias da Ecologia Humana, enquadrando-os no modelo de investigação proposto por Bloom (Idem), que tem como uma das suas principais particularidades o ensino centrado no processo.

A teoria das caraterísticas humanas e a teoria da aprendizagem escolar de Bloom compreende três variáveis independentes (ou aleatórias): ***caraterísticas individuais do aluno, ensino e produto da aprendizagem***. Para Bloom (Idem), estas variáveis, quando adequadamente manipuladas, deverão contribuir decisivamente para a experiência de sucesso na aprendizagem da maioria dos alunos inseridos em turmas.

As caraterísticas cognitivas de entrada, de acordo com o autor (Bloom, Idem) explicam até 50% da variância de resultados das tarefas de aprendizagem relevantes e as caraterísticas afetivas de entrada explicam até uma quarta parte da variância desses mesmos resultados. O autor tem dúvidas de que as caraterísticas afetivas de entrada, só por si, possam determinar o sucesso das aprendizagens, mas acredita que as aquisições cognitivas são possíveis em situações de alunos caracterizados com falta de motivação e interesse, quando o repertório cognitivo é adequado à realização dos objetivos pretendidos. Contudo, encara como possível a aprendizagem em condições menos favoráveis quando as caraterísticas comportamentais, cognitivas e afetivas de entrada são adequadas. Assim, os efeitos negativos dos comportamentos de entrada (cognitivos ou afetivos) só são superáveis por ação de um ensino de qualidade, respeitador da especificidade de cada aluno.

Os resultados de diferentes investigações sugerem, relativamente à terceira variável independente - Qualidade do Ensino - que comportamentos deficientes de entrada (cognitivos

e afetivos) são passíveis de evolução perante condições favoráveis de ensino / aprendizagem, mas unicamente quando a intervenção pedagógica prevê a remediação direta das deficiências diagnosticadas, ou quando as condições de aprendizagem são suficientemente alteradas, de molde a acomodar os comportamentos de entrada existentes (Bloom, Idem).

O Modelo de Não Exclusão pela Eficácia na Remediação Educativa (NEERE) assenta num quadro conceptual que combina Ensino Individualizado com Eficácia de Ensino, Dificuldades Escolares com mecanismos de Remediação, perceção de sucesso, por comparação com os pares, com Não Exclusão e trabalho colaborativo docente com supervisão psicopedagógica.

Nesta perspectiva, é objetivo desta investigação avaliar o nível de qualidade da aprendizagem produzida pelo Modelo NEERE – Modelo de Não Exclusão pela Eficácia na Remediação Educativa - por comparação com o nível de qualidade do Modelo Curricular decorrente das medidas educativas adotadas e recomendadas nos normativos legais para populações escolares com Dificuldades Escolares Acentuadas, em processo de transição do 1º para o 2º ciclo.

Optou-se por um design **quasi-experimental de Pré e Pós-Teste e Grupo de Controlo** de adolescentes com dificuldades escolares acentuadas a frequentar o 5º ano, pela primeira vez, em escolas do ensino básico do 2º e 3º ciclos, do concelho da Maia, distrito do Porto. No Grupo Experimental, a variável independentee esteve sujeita a manipulação activa, ao nível da: ***Organização curricular*** (Distribuição dos alunos; Estrutura Curricular; Seleção dos docentes; Organização do horário dos docentes; Suporte legislativo) e ***Programação e Métodos*** (Conteúdos e atividades; Métodos de ensino; Estilos de Ensino; Processos de Avaliação).

Participantes

O estudo foi efetuado em ambiente escolar real, procurando focalizar aspetos específicos do comportamento cognitivo e afetivo da aprendizagem e mantendo-se uma intervenção ativa da investigadora ao longo de todo o processo. Os participantes foram **triados** em 30 escolas do 1º ciclo, de 5 agrupamentos do concelho da Maia, a frequentar o 4º ano de escolaridade, com idade compreendida entre os 11 e os 13 anos, sem qualquer tipo de deficiência identificada, oriundos de famílias com nível cultural baixo e com aptidão para a leitura e para a escrita inferior ao previsto para a frequência do 3º ano de escolaridade.

Foram selecionados 24 participantes com dificuldades escolares acentuadas a língua portuguesa (Género Feminino, 11; Género Masculino, 13) e 3 escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico. A identificação e seleção dos participantes decorreram no ano lectivo anterior à implementação da experiência de intervenção educativa.

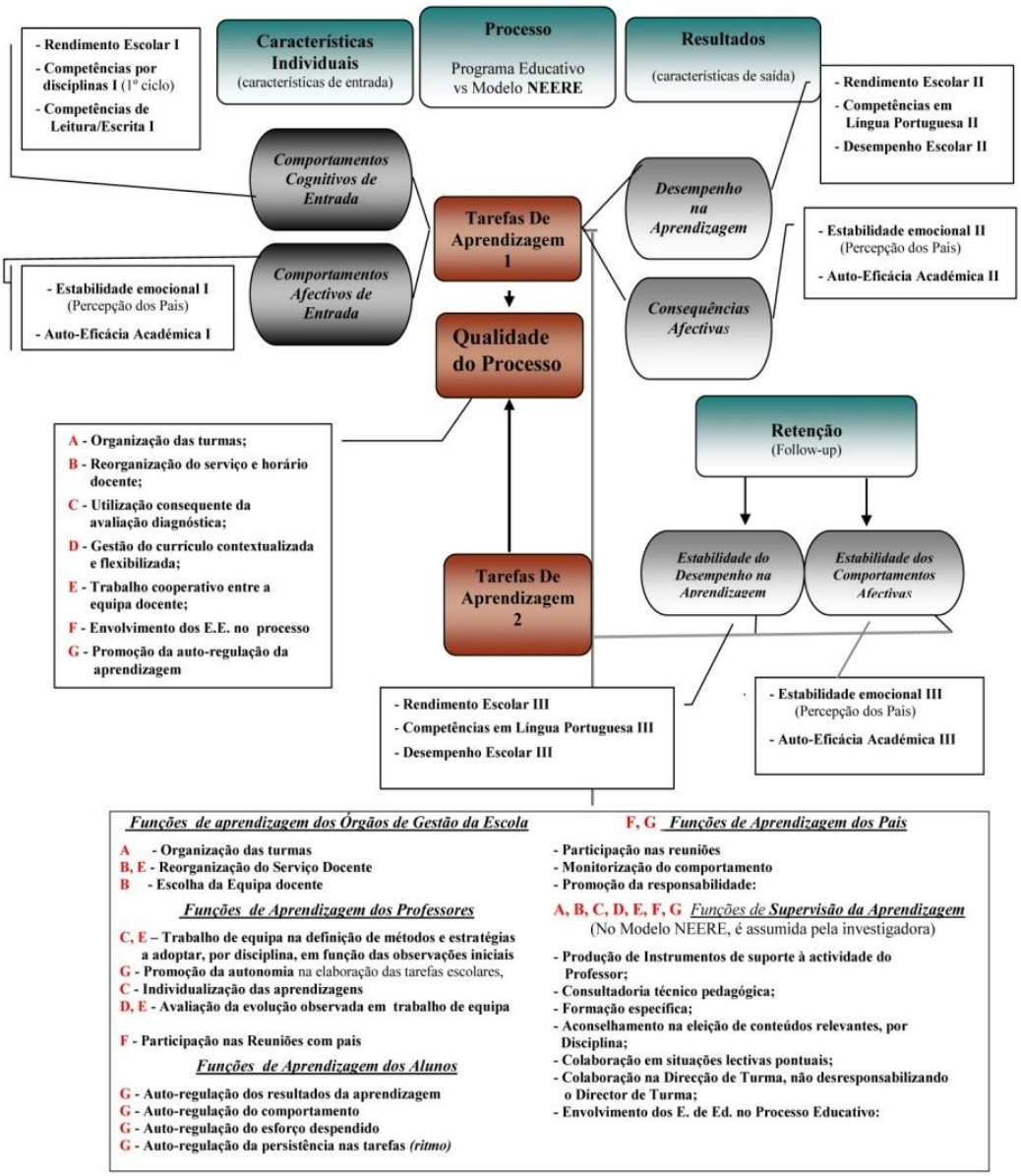
Quadro 1: Manipulação da Estrutura Curricular da turma dos participantes do Grupo Experimental

Turma **completa** Sala α	EVT, Educação Física, Educação Musical, Área de Projecto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica, Religião Moral, TIC
Desdobramento da turma em dois grupos de trabalho (com duas salas e dois professores para cada disciplina)	
Participantes do Grupo Experimental Sala β	**Restantes aprendentes da turma** Sala α
Língua Portuguesa História Inglês Ciências Matemática	Língua Portuguesa História Inglês Ciências Matemática

Considerando a abrangência das caraterísticas da população alvo (Dificuldades Escolares Acentuadas) e a complexidade do estudo, que envolve vários fatores, vários intervenientes e diferentes momentos de avaliação ao longo do seu processo, o estudo experimental inclui variados instrumentos de controlo: 5 questionário, 5 testes de avaliação das aprendizagens escolares, 1 teste do nível de leitura-escrita e uma Escala de Auto-Eficácia

Académica. O processo de intervenção do Grupo Experimental decorreu em pequeno grupo, em regime de desdobramento da turma (cf.: Quadro 1), nas disciplinas de língua portuguesa, história, ciência, matemática e inglês e esteve subordinado aos mesmos conteúdos programáticos e à mesma avaliação das competências essenciais e transversais, dos restantes alunos a frequentar o 5º ano de escolaridade e de ano e de ciclo.

Quadro 2: Mapeamento da Investigação



Legenda: As letras**: A; C;D; E; F; G** indicam a relação entre a **Qualidade do Processo** e as **Funções de Aprendizagem.**

Para a análise dos dados (cf.: Quadro 3), compararam-se os resultados obtidos entre dois grupos ao longo dos 3 Momentos de avaliação (pré-teste, pós-teste e follow-up). As Caraterísticas de Saída foram comparadas com as Caraterísticas de Entrada e com os resultados de Follow-up obtidos no Grupo de Controlo e no Grupo Experimental. Os efeitos resultantes das intervenções educativas (Currículo Comum e NEERE) em cada grupo e a permanência ganhos, daí resultados permitiram conhecer a Qualidade do Modelo em estudo.

Para se conhecerem as diferenças na aprendizagem entre os dois grupos foram utilizadas ANOVAs mistas de medidas repetidas.

Resultados

A avaliação do nível de qualidade da aprendizagem produzida pelo Modelo NEERE – Modelo de Não Exclusão pela Eficácia da Remediação Educativa, por comparação com o nível de qualidade do Modelo Curricular decorrente das medidas educativas adotadas e recomendadas nos normativos legais para populações escolares com Dificuldades Escolares Acentuadas, em processo de transição do 1º para o 2º ciclo, foi organizada em função de duas dimensões principais – Cognitiva e Afetiva - sendo que a primeira incluía o Rendimento Escolar, as Competências por disciplina e as Competência de Leitura e Escrita e a segunda, a Estabilidade Emocional e a Auto-Eficácia Académica.

Na dimensão Cognitiva, os resultados podem ilustrar as preocupações nacionais e internacionais dos investigadores e profissionais da Educação e da Educação Especial, assim como dos estudos de organizações internacionais, nomeadamente da OCDE e da UNESCO. A literatura internacional sistematicamente salienta, que durante o percurso escolar das primeiras aprendizagem (1º ciclo, em Portugal) o grupo de alunos que apresenta piores

rendimento tende a manter-se nesse nível ao longo da sua escolaridade (Juel, 1988; Weiner, 1995). O Modelo NEERE implementado mostra que é possível alterar esse desígnio.

Na dimensão Afetiva os resultados salientam os estudos encetados na formação das crenças de auto-eficácia, sendo este um aspecto de especial importância educacional. De facto as perturbações na estabilidade emocional, avaliadas pelos sinais de perturbação orgânica e de conduta, quando associadas à presença de baixo julgamento de capacidade para a realização de tarefas académicas dificultam a aprendizagem.

Os pressupostos teóricos que sustentam o Modelo NEERE, e que se julga responsáveis pelos resultados obtidos, mostram que as dificuldades escolares resultam da combinação de determinantes motivacionais, educacionais, de comportamentos de interação familiar, que podem não estar, necessariamente, associadas a questões desenvolvimentais. A ação concertada dos diferentes agentes educativos, o respeito pelas caraterísticas e ritmos individuais dos alunos, quando atempada e adequadamente diagnosticados, conduzem à adoção de medidas remediativas supervisionadas, que levam à melhoria das condições de aprendizagem, à satisfação pessoal e profissional dos professores, incentivam o gosto pela escola e permitem a obtenção do sucesso educativo dos alunos, reduzindo as dificuldades escolares acumuladas.

Os 13 participantes do Grupo de Controlo foram inseridos em 7 turmas do 5º ano de escolaridade, onde frequentaram todas as disciplinas curriculares e áreas curriculares não disciplinares em conjunto com os restantes alunos de cada turma. O Órgão de Gestão e os Concelhos de Turma. Não foram adoptadas medidas específicas para a diminuição das suas dificuldades, apesar das dificuldades escolares destes estivessem já identificadas desde o 2º ou 3º ano de escolaridade. Os 11 participantes do Grupo Experimental foram inseridos numa única turma de 24 alunos,

À partida, na Dimensão Cognitiva, o Rendimento Escolar percebido pelos professores no final do 1º ciclo, que constituem pré-requisitos às aprendizagens subsequentes das disciplinas consideradas teóricas (Português, História, Ciências, Matemática e Inglês), o nível de leitura, de escrita, revelaram-se equivalentes entre os grupos. No final do ano lectivo (2º Momento de Avaliação) os resultados mostraram níveis de desempenho diferentes entre os dois grupos. A perceção dos professores acerca do Rendimento Escolar (cf.: Quadro 4), o desempenho nas provas de Língua Portuguesa (Quadro 3) e o desempenho nas restantes disciplinas teóricas (História, Ciências, Matemática e Inglês) do Grupo Experimental foram positivos, enquanto no Grupo de Controlo os resultados se mantêm praticamente iguais.

Quadro 3: Comparações Múltiplas da Competência a Língua Portuguesa com correção de Bonferroni

					95% IC das diferenças	
Grupo	**Comparações**	**Diferença de Médias**	**SE**	**p**	**Limite mais baixo**	**Limite mais alto**
GC	Momento II *vs.* Momento I	-2.23	2.33	1.00	-8.69	4.23
	Momento III *vs.* Momento II	2.08	2.68	1.00	-5.36	9.52
	Momento III *vs.* Momento I	-1.15	1.95	1.00	-5.55	5.26
GE	Momento II *vs.* Momento I	-4.50*	1.03	.00	-7.47	-1.53
	Momento III *vs.* Momento II	-23.80	2.63	.00	-31.34	-16.25
	Momento III vs. Momento I	-28.30	2.49	.00	-35.44	-21.15

O processo de intervenção aplicado ao Grupo Experimental refletiu-se, ainda, nos valores obtidos na avaliação do desempenho escolar (cf.: Quadro 5), tanto ao nível das perceções dos professores como nas diferentes disciplinas curriculares, tendo a totalidade (100%) dos alunos transitado para o 6º ano escolaridade, o que só ocorreu entre 5 alunos do Grupo de Controlo (38%).

Seis meses após a intervenção, os valores encontrados mostram ter havido permanência de ganhos entre os participantes do Grupo Experimental. Estes ganhos foram visíveis na Estabilidade do Desempenho tanto na Língua Portuguesa (cf.: Quadro 6) como nas Disciplinas curriculares teóricas que tinham sido alvo de manipulação educativa.

No 6º ano, os alunos enfrentaram, sozinhos, as dificuldades escolares, que subsistiam. Embora tivesse havido ganhos muito significativos no desempenho escolar e de, este, ter continuado a crescer após terminada a intervenção educativa do Modelo NEERE, a verdade é que, quando confrontados com o acréscimo de exigências dos conteúdos programáticos do 6º ano, as medidas remediativas implementadas, durante os 6 meses de intervenção, não foram suficientes para colmatar as dificuldades inicialmente apresentadas e, simultaneamente, permitir a aquisição consistente de novos conhecimentos do 5º ano de escolaridade, que se reflete na classificação do Rendimento Escolar percecionado. Com efeito, as intervenções remediativas necessitam de ter continuidade no tempo, de modo a garantir práticas de transição eficazes ao longo dos diferentes anos e/ou ciclos de aprendizagem, ajustadas às evoluções verificadas nos alunos.

No grupo de Controlo, a ausência de medidas remediativas da aprendizagem refletiu-se na inalteração dos valores encontrados na avaliação. A ligeira subida obtida no Desempenho escolar das disciplinas teóricas (Ciência, História, Matemática e Inglês) no final do 5º ano, neste 3º momento de avaliação desceu.

Na Dimensão Afetiva, a estabilidade Emocional percebida pelos progenitores no final do 4º ano de escolaridade era semelhante entre os grupos, mas o nível de Auto-Eficácia Académica global era significativamente diferente, sendo esta superior entre os participantes do Grupo de Controlo.

Quadro 4: Comparações Múltiplas da Auto-Eficácia Académica com correção de Bonferroni

					95% IC das diferenças	
Grupo	**Comparações**	**Diferenças de Médias**	**SE**	**p**	**Limite mais baixo**	**Limite mais alto**
GC	Momento II *vs.* Momento I	-28	.15	.25	-.70	.13
	Momento III *vs.* Momento II	.13	.15	1.00	-.28	.53
	Momento III *vs.* Momento I	-.16	.15	.93	-.56	.25
GC	Momento II *vs.* Momento I	.59	.11	.00	.28	.91
	Momento III *vs.* Momento II	.31	.12	1.00	-.05	.66
	Momento III vs. Momento I	.31	.12	1.00	-.66	.05

Em presença dos dados obtidos, um dos objetivos transversais da intervenção foi o reforço das crenças de auto-eficácia (Quadro 4), onde se esperava que o regime de desdobramento da turma pudesse fornecer experiências vicariantes. Experiências estas, que, aliadas a experiências reais de êxito e persuasão verbal, pudessem levar os alunos a acreditar mais nas suas próprias capacidades, a reduzir as perturbações orgânicas e emocionais que manifestavam, e, assim, viessem a concorrer para o aumento da motivação para estudar e aprender, assim como, para expressarem uma conduta mais adequada.

No final do ano lectivo (2º Momento de avaliação) o Grupo de Controlo manifestava mais sinais de Instabilidade Emocional do que no início do ano letivo e tinha uma percepção global de Auto-Eficácia Académica muito inferior à avaliada antes do início do 5º ano de escolaridade. O Grupo Experimental, embora não tivesse reduzido os sinais de Instabilidade Emocional que manifestava aquando do 1º Momento de avaliação, não os agravou, tendo, estes, se revelado estáveis ao longo de todo o 5º ano. A comparação entre os dois grupos permite afirmar que o Modelo NEERE teve efeitos positivos no domínio Afetivo no grupo a que foi aplicado.

Seis meses após a intervenção, quando 8 participantes do Grupo de Controlo repetiam o 5ºano de escolaridade e 5 participantes deste grupo assim como os 11 participantes do Grupo Experimental frequentavam o 6ºano, os efeitos do Currículo Comum, implementados aos 24 participantes durante o 1º período do 2º ano de frequência do 2º ciclo, foram negativos, tanto pelo aumento de sinais de Instabilidade Emocional nos 2 grupos, como pela diminuição de perceção de Auto-Eficácia Académica dos participantes do Grupo Experimental, onde os valores encontrados estão agora muito próximo dos do Grupo de Controlo.

Todavia, é de salientar que os ganhos obtidos, por efeito do Modelo NEERE aplicado ao grupo Experimental, no final do 5º ano (2º momento de avaliação), não foram totalmente perdidos, tendo os valores verificados no 3º momento, quando comparados com os valores

obtidos no 1º momento de avaliação, evidenciando ganhos na perceção de auto-eficácia. De uma forma geral, os resultados encontrados salientam que o conhecimento das caraterísticas dos alunos em processo de transição de ciclo exige coerência e sequencialidade entre ciclos, tal como recomenda a legislação (art.º 3º do D-L n.º6/2001), o que facilita a realização de avaliação diagnóstica consistente e conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, onde a recolha de informação junto da totalidade dos agentes educativos que com o aluno interagiram até então é fundamental e deve ocorrer antes do final do ano lectivo anterior à transição, permitindo a atempada organização de recursos.

Discussão

O modelo NEERE não confere à escola responsabilidade, mas sim a obrigação de responsabilizar os diferentes parceiros educativos. A responsabilidade é de todos e a obrigação da escola é a de organizar e assegurar que as funções, que cabem a cada um, têm condições para serem cumpridas: Funções de Aprendizagem dos Órgãos de Gestão da Escola, Funções de Aprendizagem dos Professores, Funções de Aprendizagem dos Alunos, Funções de Aprendizagem dos Pais (ou das pessoas com quem reside) e Funções de Aprendizagem de Supervisão.

O «Modelo de Não Exclusão pela Eficácia na Remediação Educativa» salienta os mecanismos geradores de igualdade de tratamento pedagógico dos alunos com dificuldades escolares acentuadas, "*que se encontram desigualmente preparados para assimilar o ensino que recebem*" (Perrenoud, 1986: 58), não os excluindo da educação e do acesso à cultura, que é de todos.

Os resultados mostram que o NEERE, ao mobilizar, exclusivamente, recursos humanos já existentes na escola, responde à exigências legislativas, norteia-se pelo princípio de eficácia na redução das dificuldades escolares, molda-se às caraterísticas dos alunos alvo e aos

recursos disponíveis, beneficia a percepção de auto-eficácia dos alunos, promove a relação família-escola e a relação pais–filhos, estimula a aquisição de conhecimentos, colmatando défices de aprendizagem, é económico porque exige um número mínimo de docentes e trava o processo de exclusão apontado por Barroso (2003), incluindo os alunos num contexto educativo verdadeiramente formador, conduzindo a escola e os seus agentes ao dever de Não Exclusão.

Referências

Barroso, João (2003*). Factores Organizadores da Exclusão Escolar. Perspetivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Colecção Educação Especial (14). Porto Editora. 25-36

Bloom, Benjamins. (1981). *Caraterísticas Humanas e Aprendizagem Escolar: uma concepção revolucionária para o ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.

Formosinho, João & Fernandes, António Sousa (1987). A Influência dos factores escolares. *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social E Organizacional da Educação.* Braga: Universidade do Minho. 29- 33.

Juel,C. (1988). Learning to Read an Write: A longitudinal study of 54children from first trough forth grades. *Journal of Educational Psychology,* 80(4), 437-447.

Martins, Edna & Szymanski, Heloisa (2004). A abordagem ecológica da Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia* (63- 77), v.4, n.º 1, 63-77 in http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812004000100006&script=sci_abstract consulta 21-07-2010

Perrenoud, Phillipe (1986). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: A avaliação e a norma num ensino indiferenciado. *A Avaliação Formativa, num Ensino Diferenciado.* 27-73.

Weiner, Irving B. (1995). *Perturbações Psicológicas na Adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

D.R. n.º15, I Série-A, Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro.

O "ABANDONO" NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (EFA): TRATAR-SE-Á DE UMA "PROFECIA ANUNCIADA"?

Laura Marrocos, Universidade do Algarve, lcmarrocos@ualg.pt
Helena Quintas, Universidade do Algarve, hquintas@ualg.pt

Resumo: Neste artigo são apresentados resultados obtidos a partir de entrevistas biográficas realizadas a três adultos que frequentaram, e posteriormente abandonaram, os Cursos de Educação e Formação de Adultos. Os protagonistas deste estudo frequentaram esta modalidade de educação/formação em freguesias distintas do concelho de Loulé, no Algarve, nomeadamente, Boliqueime, Quarteira e São Clemente. Dado que se trata de adultos que experimentaram situações de insucesso escolar ao longo da sua trajetória de escolarização, o objetivo principal do estudo foi perceber se a perceção de insucesso escolar, eventualmente construída ao longo da sua história de vida, condicionou a decisão de continuarem ou de "abandonarem" processos de educação e formação em que se envolveram.

Introdução

Os cursos de educação e formação de adultos: um paradoxo.

A Educação e Formação de Adultos, é definida no Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000) como "toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, e que tem o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego" (p.3). Esta definição identifica-se com contextos educativos diferentes, podendo concretizar-se na aprendizagem formal, não formal e informal.

No contexto português, a educação de adultos tem sido direcionada à criação de oportunidades destinada a uma população a "quem maioritariamente foi negado o acesso a um processo de escolarização sistemático e relativamente prolongado" (Lima, 2007, p. 24). Essas oportunidades concretizam-se em cursos criados para este fim, os quais são uma das práticas que integram ensino e formação, e representam um instrumento de reforço e facilitação da aquisição de qualificação escolar e profissional dos sujeitos adultos e que apresentam baixos níveis de escolarização. Neste contexto, os Cursos de Educação e Formação de Adultos

(Cursos EFA) são, atualmente, um instrumento fundamental para a consolidação das estratégias nacionais em torno da educação e formação.

Criados em Portugal em meados do ano 2000, os Cursos de Educação e Formação de adultos (EFA), da responsabilidade da Agência Nacional de Educação e Formação – ANEFA (cf. Rodrigues, 2009), caracteriza-se por "proporcionar uma resposta que articula educação e formação possuindo, ainda, características que os distinguem de anteriores propostas educativas e formativas para públicos adultos. Entre elas destacam-se o tipo de formação que proporciona e as características do currículo que é desenvolvido" (Quintas, 2008, p. 94).

Embora os Cursos EFA sejam atrativos e possibilitem aos adultos, num curto espaço de tempo, recuperar défices de escolarização, por outro também tem colocado a descoberto vulnerabilidades e fragilidades que se tornam cada vez mais evidentes. Falamos, particularmente, da elevada taxa de abandono dos adultos que "voltaram" com o intuito de concluírem um processo de escolarização. Trata-se de uma situação paradoxal, uma vez que as condições atrativas que os cursos oferecem – tais como a sua duração, a estrutura curricular e as facilidades de frequência – anteviam uma permanência e facilidade de conclusão, e não justificam os elevados níveis de abandono que se registam.

O fenómeno do abandono nos Cursos EFA: entender para intervir.

O fenómeno do abandono tem sido um domínio que tem vindo a ganhar destaque nos discursos no âmbito das políticas educativas nacionais. Contudo, e habitualmente discutido por referências aos alunos que frequentam ensinos básicos e secundários, ainda é muito pouca a discussão, bem como a literatura disponível sobre este fenómeno em contextos educativos destinados a pessoas adultas. Porém, o que se depreende é que a sua caracterização torna-se cada vez mais evidente enquanto problema social e institucional, independentemente das propostas educativas.

De acordo com Benavente (1994) o "abandono (…) significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência de escola ou…a morte" (p. 25).

No caso dos adultos que frequentam e abandonam os Cursos EFA sabemos que podem ser inúmeras as variáveis que contribuem para a elevação deste fenómeno. Visto que, de uma forma geral, os fenómenos educativos estão inscritos em processos históricos que condicionam o seu próprio caminho e sendo primordial a sua perceção, tona-se relevante conhecer os percursos e identificar as razões que condicionam os adultos ao abandono destes cursos, para assim haver um modelo próprio de intervenção.

Método

Neste estudo foram realizadas entrevistas biográficas com três adultos que abandonaram os Cursos EFA que frequentavam, em instituições de ensino situadas no concelho de Loulé. A escolha desta metodologia, justificou-se porque permitiu que os protagonistas identificassem "experiências, saberes, [e] modos de aprendizagem" (Cornejo, 2006, p.101).

Para Egger (1995) as "biografias também têm sido utilizadas no campo da educação de adultos para desenvolver e analisar os processos de aprendizagem ao longo da vida". Ainda, e de acordo com o autor, existem "muitas maneiras diferentes e foram criados métodos que construíram uma 'cultura da biografia', a qual mostra determinadas circunstâncias dos cursos de vida" (p.119).

Concebida como uma 'construção social' a biografia "integra tanto a realidade social e o mundo dos sujeitos (…) como o seu conhecimento e experiência, que é constantemente afirmado e transformado" (Apitzsch and Siouti, 2007, p.5).

Portanto, e a fim de compreendermos as principais motivações que os levaram a abandonar o percurso educativo/formativo, orientámos o nosso estudo em torno das seguintes

questões: (i) que razões levaram os adultos a abandonarem os Cursos EFA?; (ii) o estigma do insucesso que, na maior parte dos casos, marcou a relação destas pessoas com os processos de escolarização, pode ter condicionado a sua motivação impedindo-as de concluírem os cursos em que ingressam?; (iii) a análise das suas "histórias de vida" permitirá identificar causas e encontrar os motivos que influenciaram a decisão de "abandonar"?; (iiii) terão existido episódios que marcaram, negativamente, a trajetória de vida destes adultos e o "abandono" que se observa não é mais do que uma "profecia anunciada"?.

As entrevistas

Desafios, para quê? Júlia e sua história de vida.

Júlia tem 28 anos. Solteira, nascida em Faro, atualmente vive com a mãe e o padrasto numa freguesia do Concelho de Loulé. Júlia teve uma infância difícil, pois sofreu muito com o alcoolismo do pai. Devido a esta situação, os pais divorciaram-se quando era pequena. Apesar das dificuldades, a sua mãe sempre transmitiu bons ideais de valores culturais e sociais.

As escolas que Júlia frequentou ficavam relativamente perto da sua casa. Apesar de ser uma estudante muito sociável, mantinha boa relação com os professores, o que nem sempre acontecia em relação aos colegas. Nas tarefas da escola, Júlia não tinha nenhum tipo de ajuda por parte da família, já que *"ajudar não faz parte do contexto familiar"*. Quando tinha dúvidas *"telefonava às amigas para pedir ajuda"*. O que a sua mãe referia apenas era que *"o importante era passar de ano e, como isso sempre acontecia, ela não preocupava-se"*. Júlia teve um percurso escolar relativamente normal até o 9º ano. Contudo, quando estava a frequentar o 10º ano, ela abandonou, pela primeira vez, o percurso educativo. Uma das razões que a levou ao abandono foi por não se sentir à vontade com os colegas e que quando tomou a decisão de abandonar a escola *"sabia que já não voltaria atrás".*

No ano seguinte, Júlia voltou a frequentar a escola, abandonando algum tempo depois. Ela justifica este segundo abandono por estar emocionalmente abalada, pois num período de dois meses haviam falecido três parentes muito próximos. Refere que ficou *"muito mal e, apesar de ter muitas amigas, não teve o apoio de ninguém".* Assim, em meados de 2008, Júlia abandonou o 10º ano pela segunda vez.

Passado algum tempo, tentou retornar à escola, tendo desta vez conseguido acabar o 10º ano. Iniciou o 11º ano, mas a frequência foi por pouco tempo. Abandonou a escola mais uma vez. Desta vez, o facto de estar a trabalhar foi a principal razão. Para a Júlia *"ter trabalho e ter dinheiro não justificava precisar da escola para nada"*. Apesar desta ideia, posteriormente, matriculou-se num Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA).

No entanto, e por continuar a trabalhar numa clínica veterinária, tornou-se *"impossível"* conciliar o horário de trabalho com o horário das aulas e, por isso, resolveu abandonar o Curso EFA. Para ela "*o horário do curso, as exigências por parte de alguns formadores e o número de horas que precisava disponibilizar para as aulas eram insuportáveis"*. Considera que por ser um curso destinado a *"adultos"* deveria haver da parte dos formadores, alguma flexibilidade quanto ao prazo para a entrega dos trabalhos. O *"acúmulo destas situações, e o stress a elas associado, foram suficientes para o abandono"*.

Júlia não arrepende-se por ter abandonado o Curso EFA, pois sabia que *"não iria conseguir concluir"*. Para ela *"foi muito fácil abandonar, pois, depois de tomada a decisão era só assinar um documento e isso era a parte mais fácil"*. Considera que o facto de *"ter um historial de abandono"* tornou mais fácil tomar a decisão, e que não ficou *"com nenhum peso na consciência"*. Após esta decisão, Júlia considera que *"teve mais tempo para si e só o facto de sair do trabalho e ir para casa descansar e não se preocupar em ter que ir para a escola, não era mau"*.

Com o desejo de *"continuar a ter trabalho"* para pagar *"os pequenos luxos e viajar"*, Júlia foi desenhando, ao longo da sua vida, um percurso que a fez seguir de lado, vivendo sempre as mesmas experiências, e não parece sentir a necessidade de criar mais desafios que a levem a ir mais além.

(Per) cursos de uma vida: A história de vida de Filipe.

Filipe tem 39 anos. Nasceu em Loulé, onde vive atualmente, com a sua esposa. Filho único, a sua mãe era doméstica e o pai pedreiro, tendo na profissão deste a única fonte de rendimentos para sustentar a família. Quando criança, Filipe considerava-se um menino *"feliz"* apesar das dificuldades financeiras que a família passava.

Na escola ele não se considerava um mau aluno, contudo tinha algumas dificuldades ao nível da aprendizagem. No entanto, e até o 4º ano, teve um percurso que considera *"normal"*. O início no 5º ano foi vivenciado com muita expetativa, mas após o falecimento da sua avó paterna, que também ajudava no sustento da sua família, sentiu uma *"grande desmotivação"* e já não havia *"vontade para nada"*. Apesar das dificuldades que enfrentava a nível financeiro, Filipe tentou continuar os estudos, pois sabia que *"só com os estudos podia ser alguém na vida"*. Contudo, o pai foi acometido por uma doença que o deixou fraco e sem poder exercer a sua profissão. Foi neste momento que Filipe abandonou a escola para ir trabalhar na agricultura e ajudar a sua família que tanto necessitava.

Para Filipe *"custou muito"* ter que abandonar a escola, mas naquela situação *"não havia muito mais a fazer"*. Trabalhar tornou-se a sua *"prioridade"* e, é isso que tem feito até hoje. Com o tempo, a situação da família foi melhorando. Os pais recebiam uma reforma que, apesar de *"não ser muita coisa, ajudava imenso"*, aligeirando alguma responsabilidade do Filipe, quanto ao sustento da família. Nesta altura o Filipe já não trabalhava na agricultura, mas sim como eletricista, pois durante algum tempo, e quando tinha oportunidade, acompanhava um primo nos trabalhos que este fazia, adquirindo experiência nesta área. Num

desses trabalhos conheceu Paula, uma mulher muito *"simpática"* e que foi sempre o seu *"grande pilar"*. Costureira, Paula foi quem o incentivou para que, depois de muitos anos, retornasse à escola, desta vez num Curso EFA em funcionamento na escola secundária da cidade.

Para Filipe foi *"muito bom"* ter retomado algo que *"noutros tempos gostaria de ter feito"*. No entanto, faltando cerca de seis meses para acabar o Curso EFA, foi diagnosticada na sua mulher *"uma doença muito grave"*. Pelo facto de precisar de a acompanhar quando esta se deslocava à Lisboa para fazer os tratamentos, o Filipe, sem pensar *"duas vezes"*, abandonou o Curso EFA que frequentava. Apesar do ocorrido, ele considera que o tempo que esteve no Curso foi muito bom. Tinha bons professores, bons colegas de turma. Mas diz que a estrutura em termos do *"tempo que é exigido para concluir poderia ser menor"*.

Filipe considera a hipótese de retornar, *"mas isso não é para agora"*. Neste momento, apesar da boa recuperação da sua mulher, ainda não considera oportuno. Para ele, na altura certa voltará à escola com *"todo o prazer, até porque é o desejo de Paula"*. Agora é uma questão de tempo, pois *"vontade e motivação"* não lhe faltam.

Inseguranças e conflitos…A história de Ana.

Ana tem 51 anos, é casada e mãe de um casal de filhos. Nasceu em Boliqueime, freguesia onde também vive juntamente com seu marido e a filha, pois o filho vive no norte do país. Ana teve uma infância muito difícil. A sua mãe muitas vezes obrigava-a, juntamente com a sua irmã, a trabalhar no negócio da família. Para ela a *"mãe era uma pessoa muito calculista e fria"*, e tinha no pai o seu *"principal apoio"*. Quando Ana tinha 11 anos, os pais emigraram para França, deixando-a juntamente com sua irmã, aos cuidados da avó. Foi um momento muito difícil, pois sentia, principalmente da parte da sua mãe, a falta de atenção e carinho.

Na escola, Ana não tinha apoio para realizar os trabalhos propostos pelos professores, ficando a seu cargo toda e qualquer obrigação. Ela não tinha dificuldade ao nível da aprendizagem, mas considerava-se muito *"preguiçosa"* para estudar. Tratava bem os professores e convivia igualmente bem com os colegas. Apesar de não ter tido dificuldades de adaptação na escola, a falta de motivação e o envolvimento em situações *"influenciadora de mau comportamento"* com outros colegas de turma (começou a fumar) fez com que reprovasse, no 6º ano. Quando souberam desta situação, os pais de Ana, ainda a viverem no estrageiro, resolveram pedir a sua transferência para uma escola de freiras, situada na região, onde passou a viver em regime de internato. A Ana nunca se adaptou à nova escola, tendo feito até *"greve de fome"*, o que comprometeu a sua saúde. Após o ocorrido, a mãe de Ana regressou ao país e, neste ano, Ana abandonou a escola pela primeira vez.

Sem muitas qualificações, Ana começou a trabalhar como doméstica. Nesta mesma altura conheceu Luís, aquele que viria a ser seu marido. Com 15 anos, descobriu uma gravidez precoce, que veio *"deitar abaixo"* toda e qualquer possibilidade de voltar a estudar. Sob pressão dos pais, no verão do mesmo ano os dois jovens casaram-se.

A Ana não teve muitas oportunidades de trabalho, mas na esperança de ter uma vida melhor, fez um curso de datilografia. Quando acabou o curso foi convidada para trabalhar na secretaria de uma escola básica. Contudo, e com receio de não *"conseguir realizar o trabalho de secretária na escola"*, não aceitou o cargo. Mas, por insistência da diretora, assumiu outra função, a de assistente operacional, cargo que exerce há 17 anos.

Apesar das dificuldades na sua vida, ela fez alguns cursos de formação, nomeadamente, inglês e secretariado, o que ajudaram-lhe a ter uma equivalência ao nível do 9º ano. Por influência da diretora e de alguns professores da escola onde trabalha, resolveu matricular-se num Curso EFA. O seu principal objetivo era *"ter o 12º ano de escolaridade para conseguir aceder, através de um melhor nível de escolaridade, melhores condições salariais"*, mas

devido a atual situação económica do país, o desejo de Ana está cada dia mais difícil. Por esta razão, ela tomou a decisão *"nada difícil"* de abandonar o Curso EFA que frequentava. Para ela, era *"muito sacrifício que teria que fazer para assistir às aulas, não ganhando nada com isso"*. No entanto, outra razão foi referida para ter tomado a decisão de abandonar. Muitos dos colegas da turma que a Ana frequentava eram igualmente colegas de trabalho, e havia algumas *"incompatibilidades de caráter e posição"* e isso, causava-lhe algum desconforto. Existiam *"grupos"* no espaço de formação e ela sentia-se *"excluída e humilhada"*. Apesar de não saberem desta situação, alguns dos formadores e a coordenadora do Curso EFA foram conversar com a Ana com o intuito de convencê-la a retornar, o que não aconteceu, pois a Ana tinha *"muito medo de se prejudicar no local de trabalho"*.

Apesar de demonstrar algum arrependimento por não ter concluído, na altura certa, o seu percurso escolar, pois, *"se não tivesse abandonado na altura hoje, certamente, seria professora primária"*, Ana refere que *"por enquanto ainda não se arrependeu de ter abandonado o Curso EFA.* Salienta que o *"facto de já ter abandonado uma primeira vez, certamente a ajudou abandonar novamente"*, pois *"a pessoa que abandona uma vez, abandona duas também"*. Refere ainda que, a frequência no Curso EFA era mesmo para *"desenrascar-se"* e conseguir uma melhor oportunidade profissional. Por fim, ela afirma que *"há muito o que fazer para que os Cursos EFA contribuam para que os adultos adquiram competências que sejam boas para as suas vidas"*.

Discussão

As três biografias aqui apresentadas, permitem-nos fazer algumas inferências e retirar algumas conclusões. A primeira é que, as biografias de Júlia e Ana, ressaltam uma perspetiva similar quanto ao abandono do percurso escolar. Ambas tiveram dificuldades numa fase inicial das suas vidas, e a falta de motivação, a falta de acompanhamento parental nas

atividades escolares poderão ter-se refletido e condicionado os sucessivos abandonos. Quanto ao Filipe, e apesar de ter abandonado, é notório que o desejo não era, obviamente, de o fazer. Sucederam-se fases complicadas na vida dos três sujeitos, algumas dificuldades, nomeadamente económicas e familiares que notoriamente fizeram emergir conflitos com eles próprios, fazendo-os abandonar o percurso escolar inicial mais do que uma vez e, posteriormente, o processo educativo/formativo. Em síntese, e analisando os principais motivos do abandono, podemos identificar os seguintes:

- **Falta de motivação pessoal** – É sabido que a falta de motivação é um das principais razões para o abandono. No caso dos adultos, a sua "motivação é, por definição intrínseca" (Quintas, 2008). Ela advém deles mesmos, mas para que os processos de formação e de aprendizagem sejam eficazes é necessário que haja encorajamento e reforço desta inclinação natural. Portanto, para reverter um 'abandono quase anunciado' torna-se necessário, antes de tudo, "criar condições favoráveis para sustentar a motivação intrínseca dos formandos (Quintas, 2008). Em qualquer dos casos que estudámos houve circunstâncias que comprometeram essa motivação, e as experiências anteriores de abandono parecem ter justificado e precipitado a decisão recente. Para dois destes adultos, deixar o curso não foi uma decisão difícil pois já o haviam tomado anteriormente.

- **Histórico de abandono** – O apelo do trabalho, as dificuldades económicas das famílias são apenas dois dos muitos motivos para o abandono. E quando esses fenómenos se tornam recorrentes, ou quando, como é o caso, as oportunidades de emprego são escassas e os sujeitos não podem despender de tempo para estudar sem comprometerem o seu desempenho profissional, então o apelo ao abandono torna-se mais premente e acaba por ser efetivo.

- **Conflitos** – Para Brookfield (cit. por Quintas,2008) "os espaços de formação não são regatos tranquilos e límpidos que foram desviados do grande rio que é a vida política, cultural e social. São arenas competitivas, 'remoinhos' onde também se registam os conflitos que se

observam no mundo cá fora, próprios de pretensas superioridades materiais e de imposições" (p.81). Este excerto ajuda-nos a compreender as tensões que frequentemente ocorrem nos espaços de formação e de aprendizagem para adultos. Acresce o facto de as pessoas adultas já possuírem uma personalidade formada, cada qual com as suas idiossincrasias o que dificulta posições mais flexíveis e contemporizadoras. O relato da Ana assume esta como uma das principais razões do abandono e este aspeto não deve ser descurado na organização dos processos de educação e de formação para os adultos.

- **Processo de desenvolvimento curricular** – Perpassa nas histórias de vida relatadas um certo desencanto quanto às modalidades de ensino utilizadas nos processos de educação e de formação que frequentaram, e a opinião de que o grau de exigência, a necessidade de cumprir prazos para a execução das tarefas, bem como a relação entre o formador e o formando devia ser mais ajustada a um público que possui características diferentes do público escolar juvenil. Os adultos acusam alguma inabilidade neste aspeto, o que solicita uma preparação profissional dos formadores mais adequada ao trabalho educativo com a população adulta.

Em síntese, podemos concluir que, embora sem uma consciência muito clara sobre esta relação, os sujeitos consideram que a decisão de abandonarem o percurso educativo e formativo enquanto adultos ficou facilitada pelo facto de já antes a terem tomado. A perceção de que o insucesso é uma fatalidade que já integraram na sua história de vida parece persegui-los, e assumem que se já não tinham sido capazes de concluir um processo de aprendizagem anterior, o que sucedeu foi que o padrão se repetiu. Esta evidência é importante a três níveis: i) na identificação de motivos que podem levar á desistência, e consequente necessidade de serem tomadas medidas que a previnam nas ofertas de educação e de formação para as pessoas adultas; ii) na reanálise do fenómeno do insucesso escolar dos jovens, na medida em que, para além de denotar uma grave falha do sistema educativo, parece antecipar insucessos

futuros; iii) na replicação, em contexto, familiar, do fenómeno observado. É sabido que a relação que as famílias estabelecem com a escola e com o sucesso é passada, explícita ou implicitamente, na educação que é dada aos filhos. Pais mal sucedidos escolarmente, e que não valorizam a escola, dificilmente encorajam os seus filhos para que tenham uma escolarização bem-sucedida. Neste sentido, prevenir o insucesso escolar, evita, igualmente, futuras situações de abandono em processos de aprendizagem ao longo da vida e, igualmente, garante que as taxas de sucesso junto dos jovens sejam mais elevadas.

Referências

Apitzsch, U. and Siouti, I. (2007) Biographical Analysis as na Interdisciplinary Research Perspective in the Field of Migration studies. Universitaät Frankfurt am main. Recuperado em Maio de 2012 em http:// www.york.ac.uk/res/researchintegration/Integrative_Research_Methods/Apitzsch%20Biographical%20Analysis%20April%202007.pdf

Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à Escola: O Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século, pp. 25,26 e 32.

Cornejo, M. El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. Psykhe, Santiago, v. 15, n.1, p. 95-106, 2006.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida. Bruxelas. Recuperado em Maio de 2012 em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf

Egger, R. (1995). Hidden stories. Biographical research in its social and ethical context. In Peter Alheit, Agnieska Bron-Wojciechowska, Elisabeth Brugger and Pierre Dominicé (eds). The Biographical Approach in European Adult Education (p.119). Wien: Verbond Wiener Volksbildung

Lima, L.C. (2007). Educação ao Longo da Vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez.

Quintas, H. (2008). Educação de Adultos. Vida no currículo e currículo na vida. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação – ANQ,I.P..

Rodrigues, S. P. (2009). Guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação – ANQ, I.P..

O "PENSAMENTO VIVO" CENTRO DE RECURSOS PSICOPEDAGÓGICOS: ESTUDO-PILOTO DE INTERVENÇÃO E DE MONITORIZAÇÃO DE SAÚDE MENTAL EM MEIO ESCOLAR

Francisco Marta, PIEC/DRLVT, franciscomarta.piec@gmail.com
Miguel Moita, PIEC/DRLVT, moita.miguel@gmail.com
Nuno Torres, ISPA-Instituto Universitário / UIPCDE/, ntorres@ispa.pt

Resumo: O Pensamento Vivo – Centro de Recursos Psicopedagógicos é uma iniciativa do Programa para a Inclusão e Cidadania (PIEC), Região Lisboa e Vale do Tejo tendo como alvo os estudantes da medida PIEF- Programa Integrado de Edução Formação, constituída maioritariamente por jovens com dificuldades de aprendizagem, problemas emocionais, comportamentais e adversidade social. Estes jovens e suas famílias apresentam desafios pedagógicos e relacionais particulares para os técnicos educativos, determinados por vivências traumáticas de negligência, maus-tratos e exclusão socio-educacional, recorrentes nos vários contextos pessoais e educativos e conducentes ao abandono escolar. Este trabalho apresenta: 1) a intervenção Psicopedagógica "Pensamento-Vivo"; 2) resultados do estudo-piloto de monitorização da psicopatologia dos jovens 1. A intervenção "Pensamento-vivo" foi concebida em apoio à medida PIEF, implementando um conjunto de respostas para as dificuldades emocionais, comportamentais, sociais, e de aprendizagem, tendo como principais objetivos:. Promoção da saúde mental dos jovens e suas famílias e da retoma normativa dos processos desenvolvimentais;. Promoção de contextos de formação e co-formação dos técnicos educativos, sobre fatores de risco e de proteção presentes em meio escolar, com foco particular nos aspectos afectivos e relacionais envolvidos nos processos de exclusão/inclusão.2.No estudo-piloto de monitorização participaram 33 técnicos educativos que avaliaram 21 jovens. Foram utilizados os questionários TRF (preenchidos independentemente por dois técnicos educativos para cada jovem). A taxa de resposta foi de 86%, e a Média de concordância através de correlações ICC=.68 (DP=.17). Foram identificados níveis clínicos de psicopatologia com indicação para intervenção em saúde mental em 98% das avaliações.

Palavras-chave: Inclusão, Abandono Escolar, Saúde mental, Adolescência, Medida PIEF Dificuldades de aprendizagem

Introdução

O Pensamento Vivo – Centro de Recursos Psicopedagógicos, é uma iniciativa do PIEC – LVT Programa para a Inclusão e Cidadania, Região Lisboa e Vale do Tejo que aplica a compreensão psicológica sobre as relações humanas no estudo e na intervenção com equipas técnicas, organizações, indivíduos e famílias. Dispondo de uma estrutura "viva", desenvolve recursos à medida das necessidades dos contextos onde intervém, tendo como alvo os estudantes da medida PIEF (Programa Integrado de Edução Formação), cuja população-alvo é

constituída maioritariamente por jovens com dificuldades de aprendizagem, problemas emocionais, comportamentais e adversidade social. Estes jovens e suas famílias apresentam desafios pedagógicos e relacionais particulares para os técnicos educativos, determinados por vivências traumáticas de negligência, maus-tratos e exclusão socio-educacional, recorrentes nos vários contextos pessoais e educativos e conducentes ao abandono escolar. O Pensamento Vivo insere-se no âmbito teórico-clinico da Terapia Ambiental Planeada e Pedagogia Terapêutica e de Apoio

Terapia Ambiental Planeada/Pedagogia Terapêutica e Apoio ao Apoio

A principal função da terapia ambiental/Pedagogia Terapêutica é providenciar um contexto terapêutico a partir das actividades e contextos escolares e comunitários do quotidiano e dos laços já em construção nestes meios (Dockar-Drysdale, 1990; Vidigal, 2005). Destina-se a crianças e a jovens com perturbação emocional e do comportamento graves devido à falha precoce do ambiente cuidador (Bowlby, 1969; 1979) O seu objectivo, no âmbito do PIEC-LVT, é contribuir de forma significativamente para as possibilidades de reintegração social dos jovens referenciados pelas ETP.

A terapia ambiental/Pedagogia Terapêutica mostra a sua máxima eficácia a partir de uma abordagem escolar global, contudo, pode ser aplicada nos seus princípios fundamentais, a grupos e turmas (CAMHS, 2008).

A metodologia de tratamento da terapia ambiental assenta na criação de um meio que permita aos jovens aceder à experiencia primária interrompida, por vezes brutalmente, nos seus percursos desenvolvimentais (Lévine, & Moll, 2009.). A forma como esta interrupção traumática ocorreu e a forma como foi experienciada, vêem, mais tarde, determinar a configuração da perturbação e da angústia particular de cada caso, assim como o percurso necessário à sua recuperação (Dolto, 1989).

Nas salas de aula das turmas PIEF, os comportamentos regressivos, de carácter caótico, agressivo e sexualizado, constituem o pano de fundo emocional no qual alunos e professores se vêem, frequentemente enredados (Canham, 2002).. Os espaços reflexivos organizados (apoio ao apoio), consultadoria, discussão de casos, são uma peça basilar na criação da capacidade dos técnicos envolvidos nestes projectos em criar compreensão e suportar ideias sobre a sua relação com as solicitações, necessidades e trajecto de recuperação de cada jovem. (Santiago, & Castanheira, 2004)

Nos Seminários de Estudo de Caso, as ETP têm oportunidade de aprender a reflectir sobre as suas práticas e a implementar factores terapêuticos na sua acção pedagógica.

Para cumprir os seus objectivos, o Pensamento Vivo encontra-se organizado em quatro núcleos: três núcleos de intervenção e um núcleo de investigação, que se desdobram em múltiplas acções, de acordo com o quadro I.

QUADRO I – Núcleos de Acção

1. Núcleo de Apoio às Equipas Técnico Pedagógicas e à Escola
- Seminário de Estudo de Caso/Reunião de Diagnóstico de Problemas Escolares;
- Jornadas Formativas "Andar na Escola" e Ciclo de Debates Escolares "Escola e Inclusão";
- BLOG: www.pensamentovivopiec.blogspot.com;
- Programa de Competências Pessoais e Sociais;
- Centro de Leitura.
2. Núcleo de Intervenção Terapêutica com o Jovem
-Avaliação Psicológica;
- Apoio Psicológico Individual ou em Grupo Terapêutico.
3. Núcleo de Apoio e Desenvolvimento Familiar
-Consulta Terapêutica à Família;
- Grupo de Pais/Formação Parental.
4. Núcleo de Monitorização e Investigação da Psicopatologia
- Estudo Piloto de Monitorização de Psicopatologia e Psicoterapia.

Núcleo de Apoio às Equipas Técnico-pedagógicas e à Escola

O Núcleo de Apoio às Equipas Técnico-pedagógicas e à Escola realizou diversos seminários de Estudo de Caso/Reunião de Diagnóstico de Problemas Escolares. Os seminários de estudo de caso foram frequentados por Equipas Móveis Multidisciplinares (EMM), Técnicos de Intervenção Local (TIL), Professores e outros técnicos de acordo com o quadro II, abaixo apresentado.

QUADRO II – Número de Professores e Técnicos em Seminários de Estudo de Caso

Assistências			
EMM	TIL	Professores	Outros Técnicos
8	9	20	-
7	7	27	1
1	2	5	-
12	12	56	-
2	3	3	3
2	2	4	-
7	7	18	-
7	7	28	1
4	3	6	-
2	1	7	2
3	2	8	-
Total= 55	Total= 55	Total= 182	Total= 9
Total de Assistências: 301			

Com o objectivo de chegar a um maior número de escolas e técnicos, demos início ao nosso ciclo de Jornadas Formativas "Andar na Escola". Realizamos 4 encontros com professores e técnicos de todas as escolas que integram a medida PIEF em Lisboa e Vale do Tejo (LVT).

No quadro III, esta descrito o programa de cada uma das acções, assim como, o número de participantes e a avaliação das Ações de formação (numa escala de likert de mínimo 1 e máximo 5).

O Blog do centro de recursos psicopedagógicos (**www.pensamentovivo.piec.blogspot.com**) pretende disponibilizar às ETP informação actualizada sobre os serviços e actividades do Pensamento Vivo como Metodologias de

Intervenção, Constituição da Equipa, Conselho Consultivo, Parceiros, Eventos e Formações, Textos e Artigos, Marcações, Contactos e *Links* para assuntos ou instituições relacionadas com esta área de intervenção.

Núcleo de Intervenção Terapêutica com o Jovem

No Quadro IV podem ser observados o número e a percentagem de casos estudados, casos encaminhados para avaliação psicológica, para acompanhamento psicoterapêutico e/ou acompanhamento à família, de acordo com as indicações clínicas, caso a caso. No Quadro V podem ser observados o número e a percentagem de casos, estudados, avaliados e em acompanhamento psicológico, bem como o número de sessões realizadas.

QUADRO III - JORNADAS FORMATIVAS "Andar na Escola"

I Jornadas Formativas "Andar na Escola" Auditório do IPJ – Parque das Nações, Lisboa 8 de Outubro de 2010	**II Jornadas Formativas "Andar na Escola"** Auditório do IPJ – Parque das Nações, Lisboa 30 de Novembro de 2010	**III Jornadas Formativas "Andar na Escola"** Auditório do IPJ – Parque das Nações, Lisboa 3 de Março de 2011	**IV Jornadas Formativas "Andar na Escola"** Auditório do IPJ – Parque das Nações, Lisboa 26 de Maio de 2011
9h30 – Recepção 9h45 – Abertura Natércia Ferreira – Coordenadora PIEC-LVT Francisco Marta – Coordenador Pensamento Vivo 10h15 – Comunicação Manuel Matos – Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Psicanalista 11h15 – Café 11h30 – Comunicação Maria José Vidigal – Pedopsiquiatra e Psicanalista 12h30 – Almoço 14h15 – Oficinas de Trabalho: Pensar as práticas e os instrumentos - caminhos para uma ética terapêutica. (Cada grupo terá um animador de discussão) Grupo 1 – O pátio Grupo 2 – O almoço Grupo 3 – A sala de aula Grupo 4 – As visitas de estudo Grupo 5 – A reunião de equipa técnico pedagógica Grupo 6 – A assembleia de turma Grupo 7 – Os jogos de confiança e auto conhecimento. 16h – Discussão alargada (Um técnico de cada grupo sintetiza a discussão do seu grupo e abre o tema para a sala) 18h00 – Encerramento	10h00 - **Abertura** Natércia Ferreira – Coordenadora PIEC-LVT Francisco Marta – Coordenador Pensamento Vivo 10h15 - **Comunicação** "Intencionalidade, Transcendência e Significado na Educação da Liberdade" António Montiel - Professor e Presidente do Conselho Científico da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Doutorado em Filosofia da Educação 11h30 - **Pausa para Café** 12h00 - **Oficinas de Trabalho "Pensar as práticas e os instrumentos – caminhos para uma pedagogia cooperativa"** Oficina 1 – "Negociação: uma ferramenta pedagógica?" Vítor Santos - Sales Manager Iberian - Glaxo SmithKline Consumer Healthcare Oficina 2 – "A assembleia de turma" Teresa Mota - Técnica de Intervenção Local Miguel Moita - Psicoterapeuta Oficina 3 – "A sala de aula e sua organização" Oficina 4 – "Dinâmicas de Grupo" Ana Raquel Andrade - TIL Catarina Pimenta - TIL 13h45 - **Almoço** 15h00 - **Comunicação** "Escola e Comunidade" Félix Bolaños Director do Agrupamento de Escolas da Apelação 16h00 - **Discussão alargada** 17h30 – **Encerramento**	09h45 – Abertura Natércia Ferreira – Coordenadora PIEC-LVT Francisco Marta – Coordenador Pensamento Vivo 10h00 – Comunicação "A organização da sala de aula como factor de sucesso" Pedro Branco – Professor de 1º Ciclo. 11h45 - Pausa para Café 12h10 - Comunicação " Escola, para que te quero?" Ricardo Martinez – Professor, Mestre em Educação Especial e Doutorado em Sociologia. 13h00 – Almoço 14h00 - Comunicação "Monitorização da psicopatologia" Nuno Torres - Investigador UIPCDE - ISPA 14h30 – Oficina de Trabalho "Teatro Debate em Acção" Ana Rita Trindade - Actriz profissional, licenciada pela ESTC em Teatro, frequenta o mestrado em Teatro e Comunidade, actriz moderadora e formadora em Teatro Debate. 16h30 - Encerramento Francisco Marta - Coordenador Pensamento Vivo Natércia Ferreira – Coordenadora PIEC-LVT Fátima Matos – Coordenadora Nacional do PIEC	09h45 – Abertura Natércia Ferreira – Coordenadora PIEC-LVT Francisco Marta – Coordenador Pensamento Vivo 10h00 – Comunicação Perturbação do Comportamento na Adolescência – João Costa – Presidente do Instituto de terapias Expressivas, Psicomotricista 11h00 – Pausa para Café 11h30 – Mesa Redonda Conselho Consultivo do PV Responde às Questões dos Técnicos – Manuel Matos - Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Psicanalista – Maria José Vidigal - Pedopsiquiatra, Psicanalista – Ricardo Martinez - Professor, Mestre em Educação Especial e Doutorado em Sociologia – António Montiel - Professor e Presidente do Conselho Científico da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Doutorado em Filosofia da Educação 13h30 – Almoço 14h30 – Oficinas de Trabalho Psicomotricidade – a designar Assembleias de Turma – Inês Leão – Psicóloga, EMM do PIEC Dinâmicas de Grupo – Catarina Pimenta – Psicóloga / Ana Raquel – Técnica de Serviço Social Seminário de Estudo de Caso – Miguel Moita – Psicoterapeuta, Consultor para Saúde Mental 16h30 – Encerramento Francisco Marta – Coordenador Pensamento Vivo Natércia Ferreira – Coordenadora PIEC-LVT
Nº questionários de Avaliação respondidos=64	**Nº questionários de Avaliação respondidos=65**	**Nº questionários de Avaliação respondidos=81**	**Nº questionários de Avaliação respondidos=81**
Média da Avaliação =4.4	**Média da Avaliação =4.5**	**Média da Avaliação =4.6**	**Média da Avaliação =4.5**

QUADRO IV - número e percentagem de casos estudados e casos encaminhados

				Encaminhamentos			
				Apoio Individual (*)	Apoio em Grupo	Apoio Pedagógico -terapêutico	Apoio à Família (**)
Seminários Estudo de Caso	Casos Estudados	Encaminhamentos Para Avaliação Psicológica Individual	% Encaminhamentos Para Avaliação Psicológica Individual	N	N	N	N
60	34	11	32.4%	8	-	34	1
(*) Observações: 1 caso que saiu, entretanto, da medida PIEF; 1 aguarda agenda; 1 recusa de intervenção.							
(**) Nem todos os casos com indicação para avaliação individual tiveram, para já, suporte da ETP, para o fazerem							
(***) Aguardamos marcação.							

QUADRO V – Trabalho Desenvolvido com Alunos Estudados

Nº Alunos Estudados	Nº Encaminhados para Avaliação	% Encaminhados para Avaliação	Nº Alunos Avaliados	Nº Casos	Nº Total de Sessões	N º Términos
34	11	32.4%	9	8	47	3
Observações: términos – 2 dos alunos que foram certificados e saíram da escola: um para o ensino regular outro para o meio laboral. 1 Aluno mudou de país.						

QUADRO VI – Organização dos Serviços Clínicos

Serviço	**Local**	**População-Alvo**	**Frequência**	**Dias**		**Horário**
I. Grupo de Suporte à Parentalidade	Fundação Renascer	Alunos PIEF Região de LVT	Quinzenal	Abril 11	28	11h00 às 12h00
				Maio11	12, 26	
				Junho11	9, 23	
II. Grupo de Suporte à Parentalidade Adolescente	Fundação Renascer	Pais de alunos PIEF Região de LVT	Quinzenal	Maio 11	5, 19	11h00 às 12h00
				Junho 11	2, 16, 30	
III. Consultas Terapêuticas a Pais	Fundação Renascer	Pais de alunos PIEF Região de LVT	Conjunto de 4 a 6 sessões	Abril 11	7 , 28	10h00 ou 12h15
				Maio 11	5, 12, 19, 26	
				Junho11	2, 9, 16, 23, 30	

Núcleo de Apoio e Desenvolvimento Familiar

O eixo da intervenção familiar encontra-se a ser executado pela Dra. Ema Evangelista, da Fundação Renascer. Os serviços envolvem consultas e grupos de suporte à parentalidade. Tendo sido iniciados apenas no terceiro e último período lectivo, os serviços encontram-se ainda em fase de divulgação às ETP. Apesar disso foram já utilizados por duas famílias para as ajudar a reflectir sobre situações de impasses familiares e para a compreensão das dinâmicas disruptivas dos vários membros da família.

Este serviço para grupos de pais foi disponibilizado a partir de Abril de 2011. O 3º período lectivo constituiu uma fase de apresentação e divulgação ás EMM e ETP. Assim, a organização dos serviços prestados no âmbito do Apoio às Famílias realizou-se de acordo com o disposto no quadro VI. No Quadro VII podem ser observados o número e a percentagem de casos em estudo e em intervenção familiar.

QUADRO VII – Casos em Estudo

Nº Alunos Estudados	Nº Encaminhados para Apoio à Família	% Encaminhados para Apoio à Família	Nº Total de Sessões com Famílias	Nº Desistências
34	3	9	2	0
Observações: Esta modalidade de intervenção iniciou actividade no mês de Abril				

Núcleo de Monitorização e Investigação da Psicopatologia

No âmbito da parceria com o Pensamento Vivo com a Linha 1 da UIPCDE, foi desenvolvido um projecto-piloto – de monitorização e investigação da Psicopatologia e da Efectividade da Intervenção Psicoterapêutica - cujo objectivo foi implementar uma avaliação do impacto da psicoterapia no funcionamento psicológico e social dos jovens abrangidos. Para assegurar a qualidade científica da avaliação da efectividade segundo os parâmetros actuais de exigência (Leichsenring, 2004), foi dada prioridade aos seguintes 9 pontos: 1. Desenho

prospectivo longitudinal com avaliação psicológica dos pacientes antes, durante e após o tratamento (*follow-up*); 2. Alta representatividade clínica da população (população com perturbações graves típica de *settings* clínicos); 3. Presença de grupos de comparação (vários tipos/dose de psicoterapia e intervenções não-psicoterapêuticas); 4. Grupos de comparação e clínicos compostos por sujeitos com características equivalentes; 5. Descrições claras do tratamento efectuado, dos pacientes incluídos e da sua selecção; 6. Avaliação dos *outcomes* independente; 7. Uso de procedimentos válidos e fiáveis de diagnóstico e de resultados; 8. Incluir variáveis adicionais que podem moderar e mediar os *outcomes* da psicoterapia; 9. Assessoria clínica de investigação.

A Equipa da Linha 1 da UIPCDE é composta pelo Investigador Responsável Prof. Doutor Nuno Torres e teve o apoio do Assessor Clínico Dr. Bernardo Couto da Camara Municipal de Cascais, no âmbito do Protocolo de colaboração entre o ISPA-IU e a Camara Municipal de Cascais.

A monitorização da psicopatologia dos jovens abrangidos pelo Pensamento Vivo foi efectuada através da bateria de questionários ASEBA (Achenbach System of Empirically Based Assessement) na versão portuguesa validada. Foram utilizados dois instrumentos desta bateria: 1- o TRF (Teacher Report Form), preenchido pelos técnicos educativos (Professores e TIL´s) que frequentam o seminário de estudo de caso; 2 - o YSR (Youth Self Report) para o auto-relato dos jovens que são encaminhados e comparecem pelo menos a 3 sessões de psicoterapia. Estes questionários avaliam os seguintes síndromes psicopatológicos: 1- Depressivo/Ansioso; 2- Depressivo/Retirado; 3- Queixas Somáticas; 4- Problemas Sociais; 5 – Problemas de pensamento; 6-Problemas de Atenção; 7- Quebra de Regras; 8- Agressividade; 9- Internalização; 10- Externalização;11 – Total de Problemas.

Para cada uma das síndromes existem critérios normativo aferido para a população portuguesa indicando se os valores se encontram significativamente acima do normal para

jovens desta idade e tendo em conta também o género Masculino ou Feminino, e nesse caso o jovem apresenta, com elevada probabilidade, um nível de psicopatologia considerado clínico, isto é, a necessitar de intervenção ao nível da saúde mental.

A implementação dos procedimentos de monitorização foi avaliada em 5 critérios: 1- Taxa de resposta dos técnicos educativos ao TRF – avalia a colaboração activa destes técnicos no preenchimento dos questionários e, por isso, fornece uma estimativa da exequibilidade deste tipo de avaliação da psicopatologia nos moldes em que foi implementada (seminários de estudo de caso); 2- Grau de fiabilidade da avaliação dos técnicos educativos – avalia a consistência entre os relatos de 2 técnicos referentes à psicopatologia de cada um dos jovens, através do Coeficiente de Correlação Intraclasse (ICC); 3-Identificação dos níveis clínicos de cada jovem avaliado pelos técnicos educativos pelo TRF - avalia a gravidade dos casos em cada uma dos síndromes e a necessidade de intervenção clínica em saúde mental; 4-Taxa de resposta dos Jovens ao YSR - avalia a colaboração activa dos pacientes encaminhados para psicoterapia no preenchimento dos questionários e, por isso, fornece uma estimativa da exequibilidade deste tipo de avaliação nos moldes em que foi implementada; 5-Identificação dos níveis clínicos de cada jovem avaliado em auto-relato pelo YSR - avalia a gravidade dos casos em cada um dos síndromes e a necessidade de intervenção clínica em saúde mental.

A taxa de resposta total nas duas aplicações do TRF aos técnicos educativos foi de 78%, sendo que na 1ª aplicação foi de 86% e na 2ª aplicação de 69%. Durante o primeiro ano do estudo piloto foi desenvolvido um procedimento para aumentar a taxa de resposta (preenchimento do TRF no seminário do estudo de caso), que permitirá aumentar as taxas de resposta ao ser implementado no início de ano lectivo, particularmente na 2ª aplicação.

O grau de fiabilidade médio da avaliação por 2 técnicos educativos foi de 0.68, o que corresponde a uma elevada fiabilidade pelos critérios psicométricos actuais.

Em relação aos níveis clínicos de psicopatologia, estes foram identificadas em 98% das avaliações TRF pelos técnicos educativos, o que indica que a esmagadora maioria aponta para que os jovens abrangidos pelo Pensamento Vivo necessitam de uma intervenção em saúde mental.

A taxa de resposta ao questionário YSR pelos jovens que foram encaminhados para psicoterapia e compareceram a pelo menos 3 sessões, foi de 100%, isto é, nenhum jovem recusou responder ao questionário. No que respeita aos níveis clínicos do YSR, 80% dos jovens revelaram nas suas respostas níveis de psicopatologia indicados para uma intervenção em saúde mental. A monitorização da psicopatologia demonstra que os jovens estudados no âmbito do pensamento vivo têm forte necessidade de amplo tratamento clínico.

Ano II

Dando seguimento a todas as actividades iniciadas no Ano I do Pensamento vivo – Centro de Recursos Psicopedagógicos, foram desenhadas novas iniciativas para continuar a dar resposta às necessidades sentidas, ao longo deste tempo de estreito contacto com as ETP e outras instituições: *1º Curso em Desenvolvimento Sócio-Emocional e sua Perturbação: Intervenção em Contextos Educacionais e Comunitários;* Jornadas Formativas "Andar na Escola"; Ciclo de Cinema: "A Cidadania do Excluído"; Consultoria Institucional; Auto-referenciação por parte dos alunos; Parcerias institucionais; Estágios Académicos

Conclusões

Como vimos, no início, para as crianças, todos os aspectos da sua existência estão ligados à sua relação com o cuidador primário e muitos dos nossos jovens parecem ter certos vácuos desenvolvimentais, tendo-lhes sido negado o acesso às experiências fundacionais de

cada etapa do desenvolvimento, como a experiência de estar com um cuidador que reconhecesse os seus estados internos e que os ajudasse a dar sentido às sua emoções.

A acumulação destas privações, conjugada com abusos reais, deixa estes jovens com poucos recursos comunicacionais e elaborativos para além do agir, das suas angústias em comportamentos, e de nos fazer sentir como eles se sentem. Miseráveis, humilhados, raivosos, desamparados e por vezes a "perder a cabeça".

No Pensamento Vivo, dada a complexidade das problemáticas, preconizamos a difusão de um modelo de trabalho reflexivo a todos os níveis de actuação do projecto. Por modelo reflexivo entende-se um processo no qual se descreve, se pensa, se analisa e critica algo que se passou, pensou ou aprendeu. A construção de espaços de pensar, evita que uma organização, face às ansiedades produzidas pelas características desorganizadoras do meio de actuação específico ao PIEC/PIEF/Pensamento Vivo, embarque em passagens ao acto institucionais, conduzindo as equipas a adoptar meios defensivos face ao *stress* traumático secundário ao qual estão expostos.

Os jovens apresentados em seminários de estudo de caso, são trazidos pelos seus técnicos, com o intuito de poderem reflectir e saber mais sobre o "estar no mundo" do aluno. Com esse acrescento de saber, pretendem-se delinear melhores práticas pedagógicas para estes jovens, cuja vida, foi marcada pela falta de disponibilidade emocional, ameaças de abandono, ausências inexplicadas de figuras cuidadoras primárias, imposição inapropriada de responsabilidades, expectativa que seja a criança a acomodar-se aos adultos e às suas necessidades e também para casos de maior gravidade, em que ocorreram abandonos reais e separações repentinas da sua família de origem, tantas vezes conjugadas com experiências traumáticas (violência física sistemática, o abuso sexual precocíssimo e persistente na família e meio comunitário envolvente) por vezes, perpetuadas até por aqueles que na família ou nas instituições os deveriam proteger.

A forma como uma criança ou um jovem consegue compreender e organizar estas experiências, e a forma como estas impactam o mundo interno de cada uma delas é complexo, podendo afectar todos os aspectos do seu desenvolvimento – físico, cognitivo, emocional, comportamental e social – em conjugações únicas a cada criança/jovem. Enquanto umas parecem, de modo resiliente, conservar um potencial desenvolvimental relativamente intacto, outras vivem destroçadas pela impossibilidade de terem construído representações de figuras internas de protecção e segurança suficientemente estáveis para as acompanharem nas grandes e pequenas adversidades do quotidiano, interno e externo.

Deparámo-nos assim com um conjunto alargado de jovens que, através de traumas cumulativos, se encontram numa situação contínua de *stress* traumático, incapazes de elaborar e resolver as experiências de perda e separação e de construir um sentimento de si suportável. Encontrámos jovens para os quais o dia-a-dia pode despoletar pensamentos, sentimentos, sensações e actos que se encontram relacionados com experiências traumáticas anteriores/originais e que podem ser vividos, no presente, como uma retraumatização, vinda agora do seu interior, através do impacto dos seus sentimentos, pensamentos e memórias.

Intervenção Psicológica/Psicoterapia

Nos jovens acompanhados predominavam os sentimentos de desamparo, de vazio e solidão interior, raiva auto e hetero dirigida, depressão e desespero. A psicoterapia procurou constituir-se como um processo que visa retomar e dar continuidade à relação desenvolvimental anteriormente interrompida, bloqueada, suspensa ou desorganizada. A relação com o terapeuta, de carácter sistemático, continuado, consistente, não invasivo, continente e atribuidor de sentidos ao vivido, vai possibilitando a gradual introjecção e reconstrução de representações benignas mais estáveis e evocáveis. Torna-se o interior menos maligno e mais habitável, um interior a partir do qual o sujeito se pode ir diferenciando e

descobrindo como tendo também um lugar, dentro, para pensar os pensamentos que pareciam insuportáveis.

A curta duração de implementação do projecto faz com que os processos psicoterapêuticos se encontrem numa fase demasiado inicial para que se registem mudanças duráveis. Contudo, os indicadores clínicos iniciais, suportados pela monitorização, demonstram que alguns jovens beneficiam claramente com o tratamento, mesmo com curtos períodos de intervenção.

Para muitos destes jovens, a situação psicoterapêutica individual ou mesmo em grupo, em regime semanal e de ambulatório, ainda não é realizável pois, devido à gravidade da sua perturbação do desenvolvimento, receiam uma regressão a estados infantis crus, não modificados, de desamparo aterrador que existem, de forma não cuidada, no seu mundo interior. Assim temos:

1 – Casos em que a complementaridade com a implementação de terapia ambiental/pedagogia terapêutica na escola com psicoterapia intensiva, mesmo que de duração breve (1 ano), demonstra ser fundamental para estes jovens conseguirem abordar e elaborar as suas vivências, internalizarem novas relações sanígenas e reorganizarem os seus modelos de trabalho internos. Sem este trabalho a cidadania estará apenas no horizonte da vida destes jovens;

2 - Casos para os quais ainda é impossível gerir as ansiedades entre sessões e tempo escolar, sem recorrer a comportamentos de risco graves, pelo que, era indispensável, para o sucesso da recuperação pessoal e social destes jovens, a admissão em comunidades terapêuticas_residenciais onde a psicoterapia e a aprendizagem escolar poderiam então decorrer num ambiente seguro e de suporte.

Referencias

Anastasopoulos & Laylou-Lignos & Waddel (1999). Psychoanalytic Psychotherapy of the Severly Disturbed Adolescent. Karnac Books

Bion W.R. (1959). Experiences in Groupes. Tavistock Publications

Bion W.R. (1962). Learning From Experience. Heinemann

Bowlby J. (1979). The Making and Braking of Affectional Bonds. Tavistock Publications Limited.

Bowlby, J. (1969). Attachment and Loss: Vol. 1, Attachment. Tavistock

Canham, H. (2002). "Group and Gang states of mind". Jornal of Child Psychotherapy, 28 (2): 113-27

CAMHS (2008) Children and young people in mind: the final report of the National CAMHS Review London: Department of Health & Department for Children, Schools and Families.

Dockar-Drysdale, B. (1990). The Provision of primary experience. Free Association

Dolto F. (1989) A Dificuldade de Viver. Publicações Dom Quixote.

Department for Children, Schools and Families (2008) 2020 Children and Young People's Workforce Strategy. London: Department for Children, Schools and Families.

Gherhart, S.(2004). Why Love Matters: How Affection Shapes a Baby's Brain. Routledge.

Karr-Morse & S. Wiley (1997). Ghosts from the Nursery Tracing the Roots of Violence. Atlantic Monthy Press.

Lévine, J. (2002). Le refus d'oublier. Il fait moins noir quand quelqu'un parle. CRDP Bourgogne

Lévine, J. & Moll, J. (2009). Prévenir les souffrances d'école. Pratique du soutien ou soutien. ESF Editions Février.

Matos, A, C. . (2002). O Desespero: Aquém da Depressão. Climepsi Editores.

Santiago, A.L.B. & Castanheira, M.L. (2004) Educação, Psicanálise e Saúde Mental: Nova Proposta de Diagnóstico dos Problemas Escolares. Anais do 7º Encontro da Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Santos, J. (1988). A Casa da Praia. O Psicanalista na Escola. Livros Horizonte.

Shedler, J. (2010). The Efficacy of Psychodynamic Psychotherapy. American Psychologist, Vol. 65, Nº 2, 98-109.

Stern D. (1980) Bebé-Mãe: Primeira Relação Humana. Manuais de Psicologia e Pedagogia. Moraes Editores.

Stern, D. (1985). The interpersonal World of the Infant. Basic Books.

Vidigal, M.J.(2005).Intervenção Terapêutica em Grupos de Crianças e Adolescentes. Lisboa: Trilhos.

Winnicott D.W. (1965). The Maturational Process and the Facilitating Environment. The Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis.

Winnicott D.W. (1971). Playing and Reality: Tavistock

Winnicott D.W. (1956a). "The antisocial tendency". Em Through Paediatrics to Psychoanalysis. Hogarth

O DIA-A-DIA DO EDUCADOR DE INFANCIA EM CONTEXTO HOSPITALAR

Maria Serrão, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, mariaserrao10@gmail.com
Carolina Carvalho, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, cfcarvalho@ie.ul.pt

Resumo: As investigações focalizadas na criança e na família durante um internamento hospitalar esquecem o educador de infância enquanto elemento crucial da equipa multidisciplinar no contexto hospitalar. Esta realidade acontece em Portugal como em outros países. Assim, com esta comunicação, que faz parte de um estudo mais amplo, pretende-se dar a conhecer as práticas pedagógicas dos educadores de infância na promoção do bem-estar e no desenvolvimento da criança internada num Serviço de Pediatria de um hospital na Região Autónoma da Madeira. Participam neste estudo as três educadoras que trabalham na equipa multidisciplinar, recorrendo-se à observação das suas rotinas no Hospital de Dia, nas Enfermarias e na Sala de Atividades.

Em função dos dados da observação recolhidos e analisados constata-se, na planificação e na concretização das atividades pelas educadoras, as estratégias para promover a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento das crianças no ambiente hospitalar. Destaca-se o papel de diferentes tipos de jogos como atividade privilegiada no dia-a-dia das educadoras e das crianças internadas, quer pelas muitas potencialidades lúdicas que encerra, quer pela flexibilização das interações que possibilita atendendo às diferentes idades e patologias das crianças bem como por permitir que os pais ou outros adultos também possam ser envolvidos na situação. Este tipo de atividades desenvolvidas pelas educadoras ocupa um lugar privilegiado na planificação que realizam, atendendo sempre aos diferentes contextos do Serviço de Pediatria, às crianças que nele se encontram e ao período de tempo que o internamento obriga.

Palavras-chave: Educador de Infância; Criança Internada; Equipa Multidisciplinar; Pais/acompanhantes; Bem-estar; Desenvolvimento.

Introdução

O estudo descrito nesta comunicação é o resultado de uma investigação que está a ser desenvolvida no Serviço de Pediatria de um Hospital da Região Autónoma da Madeira, no âmbito da Tese de Doutoramento em Educação na especialidade de Psicologia da Educação, e pretende-se contextualizar as práticas pedagógicas dos educadores de infância na promoção do bem-estar e no desenvolvimento da criança internada.

O bem-estar e o desenvolvimento da criança em ambiente hospitalar, é uma temática relevante e oportuna e, de forma mais abrangente, insere-se no domínio das Ciências de Educação e da Saúde. Aliás, segundo Gomes-Pedro (1999), a "Saúde e a Escola serão os pilares de suporte e de orientação de toda a acção conjugada dos profissionais que dedicam a sua vida ao bem-estar de todos aqueles por quem são responsáveis" (p. 157).

Neste sentido, importa conhecer melhor o que é feito nesse sentido, em contexto hospitalar, durante o período de internamento da criança. Ou seja, como é que as práticas pedagógicas dos educadores de infância contribuem na promoção do bem-estar e no desenvolvimento da criança internada?

A educação pré-escolar em contexto hospitalar

Os educadores desempenham um papel crucial no processo das aprendizagens e das crianças. Neste pressuposto a revisão do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril, em articulação com a regulamentação de importantes disposições estatutárias designadamente os artigos 54 º e 55º, procurou associar uma maior valorização da profissão docente à responsabilização dos educadores e dos professores, de modo a garantir condições de acesso à formação contínua e instituir mecanismos de avaliação e de diferenciação interna, tomando como referência a qualidade do respetivo desempenho profissional.

Por outro lado, o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, alterados pelos Decretos-Leis n.º 105/97, de 29 de Abril e o n.º 1/98, de 2 de Janeiro, consagra alguns instrumentos de mobilidade. Assim, nos termos do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, com a última redação dada pelos Decretos-Leis números 15/2007, de 19 de Janeiro, 35/2007, de 15 de Fevereiro, e 51/2009, de 27 de Fevereiro verifica-se que, a mobilidade dos docentes pode ser feita através de concurso, de permuta, de requisição, de destacamento e de comissão de serviço. Nos princípios gerais do presente Estatuto, o ponto 2 do artigo 1º, possibilita ainda que com as necessárias adaptações os docentes possam exercer funções em estabelecimentos ou instituições de ensino dependentes ou sob tutela de outros ministérios. Consequentemente, os docentes têm a oportunidade de alargar as suas áreas de trabalho e enriquecer a sua experiência profissional noutros contextos de exercício dos seus saberes e competências. Contudo, apesar da

importância dos serviços de educação integrados nos serviços de saúde, em Portugal não se encontra legislação específica relativa à continuação do processo educativo da criança hospitalizada.

A prática do educador de infância em contexto hospitalar

O educador como agente de desenvolvimento pessoal e interpessoal deve ter em conta a natureza, as exigências e a importância da sua prática pedagógica. Neste campo de ação a intencionalidade da prática educativa do educador é expressa pelo tipo de intervenção que realiza junto das crianças. Esta deve realizar-se em função de várias etapas do processo educativo que deverão estar ligadas entre si, sucedendo-se, deste modo, umas às outras. A intencionalidade educativa, como afirma Silva (2002), possibilita ao educador saber se o processo educativo contribui para o desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, saber se a frequência da educação pré-escolar teve, de facto, influência nas crianças. Permite-lhe também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos. Este processo reflectido define a intencionalidade educativa que caracteriza a actividade do educador (p. 94).

Assim, para que a ação pedagógica do educador seja coerente, progressiva e não caia na monotonia, é indispensável um profundo conhecimento do meio que ajudará a compreender a criança, a maneira como o seu ambiente influi no seu desenvolvimento e nos seus costumes. Na opinião de Gomes-Pedro (1999) (…) educar é, de facto, sobretudo, ajudar alguém a ser feliz. A promoção do bem-estar identificada como projecto de saúde não é mais do que isto também. Importará, porém, que a promoção do bem-estar integre estratégias coerentes, articuladas e contínuas, que respeitem o indivíduo nas suas sucessivas cadeias de relações determinadas pela cultura em que está inserido (p. 160).

Em contexto hospitalar a planificação e a ação didáctico-pedagógica do educador é elaborada diariamente, conforme as patologias e a heterogeneidade das crianças, do tempo de

internamento, do contexto onde está inserido, da definição de prioridades e dos objetivos para a sua intervenção. Consequentemente, as estratégias de trabalho do educador visam proporcionar às crianças uma melhor qualidade de vida. Bennett e Murphy (1999) referem que para haver uma adequada qualidade de vida e bem-estar individual é necessário "quer a adopção de novas estratégias de trabalho quer o uso ou o desenvolvimento de novos métodos de mediação dos resultados para avaliar o impacte dessas iniciativas" (p. 174).

Metodologia

A metodológica deste estudo assenta no paradigma interpretativo e trata-se de uma investigação de natureza descritiva por se afigurar a mais adequada para responder à questão formulada - *Como é o dia-a-dia dos educadores de infância em contexto hospitalar?* Tal como em outros contextos educacionais e de investigação a observação foi a técnica de recolha de dados utilizada por permitir revelar, registar e compreender a prática pedagógica das educadoras de infância nos diferentes contextos hospitalares, concretamente, na sala de atividades, nas enfermarias e no hospital de dia. Como afirma Yin (2005), "as evidências observacionais são, em geral, úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está a ser observado" (p. 120). Para levar a bom termo uma observação Quivy e Campenhoudt (2005) levantam três questões que qualquer investigador deve procurar atender na sua investigação. Concretamente, "Observar o quê? Em quem? Como?" perguntas sempre úteis para orientar a observação e que se procurou seguir também nos diferentes contextos do estudo e que se apresenta na figura 1.

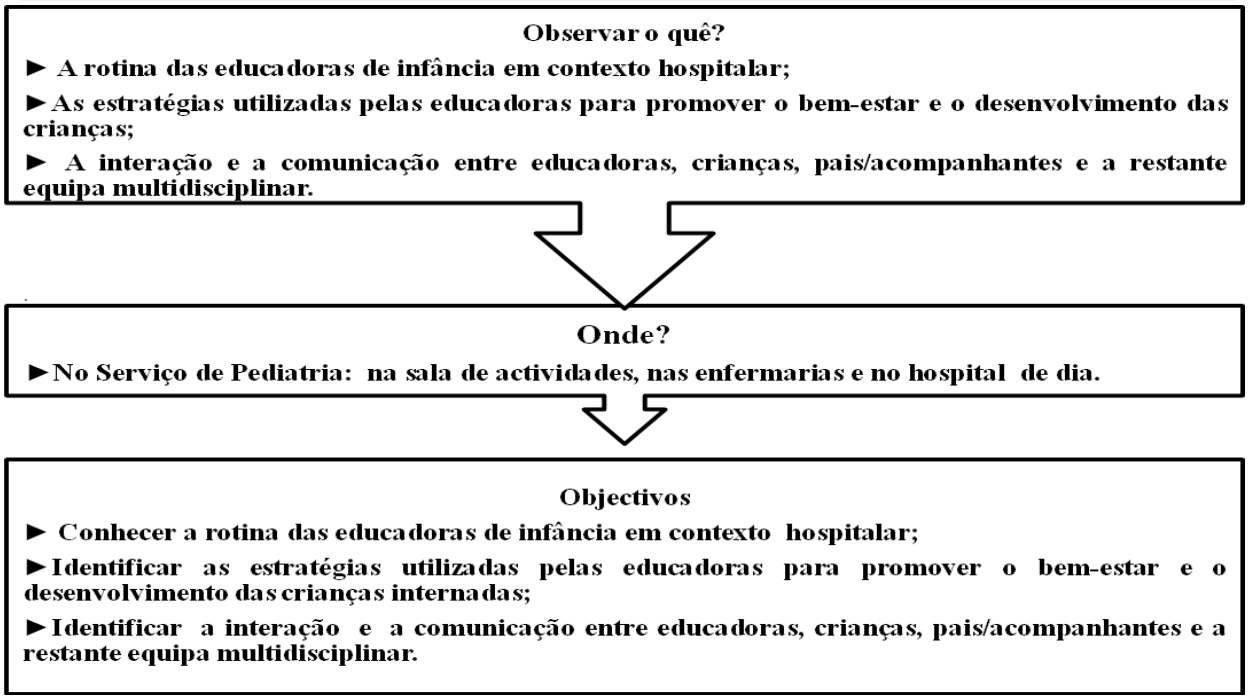


***Figura 1**:* Etapas da Observação no Serviço de Pediatria.

Neste estudo a observação fez-se na sala de atividades, nas enfermarias e no hospital de dia com o auxílio de um guião de observação e notas de campo. As observações foram realizadas em momentos diferentes para procurar contemplar o maior número de situações do dia-a-dia das educadoras. Assim, as doze observações foram realizadas umas de manhã e outras à tarde, uma vez por semana, com a duração de uma hora, entre os meses de fevereiro a abril de 2012, mediante a disponibilidade das educadoras do estudo. Considerando a natureza da investigação e sempre com a autorização dos pais/acompanhantes foram tiradas algumas fotografias propositadamente, com alguma desfocagem de maneira a não identificar as crianças, por razões éticas e de segurança. Importa salientar que o nome das educadoras e das crianças são fictícios pelas mesmas razões que já foram anteriormente referidas.

Participantes

A seleção dos participantes fez-se com base nos seguintes critérios: três educadoras de infância de uma equipa multidisciplinar de um Serviço de Pediatria de um Hospital da Região Autónoma da Madeira, as crianças e os pais/acompanhantes.

Apresentação e discussão de resultados

Atendendo à natureza descritiva da investigação a análise de dados terá, essencialmente, o sentido de construção de significado a partir das informações obtidas no estudo. Bogdan e Biklen (1994) explicam que a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de notas de campo e de outros materiais que foram usados, com o objetivo de aumentar a compreensão do investigador desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Os dados ora apresentados são analisados de uma forma descritiva, ou seja, procura-se a partir dos dados recolhidos analisar o dia-a-dia do educador de infância e contextualizar as suas práticas, com base na observação não participante e estruturada através de um guião de observação e de notas de campo.

O dia-a-dia das educadoras de infância

As observações foram realizadas de forma a identificar as diferentes rotinas das educadoras de infância em contexto hospitalar, desde as 8h30 até às 18h30, ver quadro 1.

***Quadro 1**:* Rotinas das educadoras de infância.

8h30	Entrada das Educadoras
Das 8h30 Até 12h30	Reconhecimento/Acolhimento: contacto com as enfermarias, com os doentes/crianças e os pais/acompanhantes; Registo das novas crianças (entrada/internamento de tarde ou à noite); Planificação de atividades de acordo com a patologia, mobilidade e faixa etária das crianças; Distribuição de atividades para as crianças acamadas nas enfermarias e para as crianças do Hospital de Dia Hemato-oncologia.
12h30	Almoço das crianças e das educadoras (intervalo nas atividades).
Das 13h00 até 16h30	Regresso das crianças à sala de atividades (início de novas atividades ou continuidade das atividades anteriores).
16horas	Intervalo nas atividades (lanche das crianças e das educadoras).
16h30	Regresso às atividades: realização de novas atividades ou continuidade das iniciadas até às 18h30 (até à saída das educadoras); Distribuição de atividades para as crianças acamadas nas enfermarias.
18h30	Saída das Educadoras

Nesse sentido delineamos um conjunto de categorias a que associamos algumas dimensões de análise, de modo a descrever e a analisar as observações nos diferentes contextos de ação das educadoras do estudo, como se pode constatar no quadro 2.

Quadro 2: Categorias e dimensões de análise.

Categorias	**Dimensões de análise**
Reconhecimento/Acolhimento Planificação de atividades	Acolhimento nas enfermarias; Tipos de atividades; Estratégias para promover o bem-estar e o desenvolvimento da criança.
Relação entre educadoras, crianças e pais/acompanhantes e restante equipa multidisciplinar nos diferentes contextos	Interação/Comunicação; Envolvimento das crianças e dos pais/acompanhantes nas atividades; Segurança/Confiança; Cooperação da equipa multidisciplinar.

O reconhecimento/acolhimento

Observa-se que as educadoras do estudo começam a sua rotina diária pela visita às enfermarias, fazendo o acolhimento das crianças em todas as enfermarias, de modo a conhecerem quantas crianças estão no Serviço de Pediatria para planificarem as atividades para o dia conforme as suas necessidades, as suas patologias e a sua heterogeneidade.

Planificação de atividades

Observa-se que as educadoras na sua prática pedagógica recorrem com frequência a estratégias para promover o desenvolvimento cognitivo e socioafectivo. Por exemplo, através de jogos de construção e de memorização, mas também recorrem a jogos que promovem a iniciativa, a apropriação de regras e a autonomia, utilizando o jogo para proporcionar momentos de socialização e de interação entre crianças, educadoras, pais/acompanhantes e com outros elementos da equipa multidisciplinar. A utilização de jogos a partir do conto de histórias para fomentar o gosto pela leitura e pela escrita, como por exemplo, no âmbito da comemoração do dia do livro as educadoras planificaram uma atividade no domínio da

linguagem oral e abordagem à escrita para as crianças maiores de 7 anos. Observou-se que as educadoras na hora do conto liam uma página da história e as crianças liam a outra página e assim sucessivamente. Por lado, verifica-se também a planificação de atividades no domínio da expressão plástica, nomeadamente, nos dias associados às efemérides, como por exemplo, o dia do livro, o dia do pai, o dia da liberdade e o dia da mãe. Verifica-se, ainda, a planificação de atividades na promoção da saúde, como por exemplo, no âmbito da saúde oral e cuidados de higiene na partilha dos jogos e dos brinquedos. Verifica-se que as educadoras têm sempre o cuidado de dizer às crianças para não colocarem os jogos e os brinquedos na boca. Verifica-se, ainda, que os brinquedos e os jogos dos bebés não são partilhados com as outras crianças e estão numa caixa separada dos restantes brinquedos e jogos.

Assim, face às observações verifica-se que as estratégias utilizadas nas atividades realizadas pelas educadoras têm intencionalidades educativas diferentes, nos diferentes contextos do Serviço de Pediatria, respeitando os interesses e as necessidades das crianças que nele se encontram.

Relação entre educadoras, crianças, pais/acompanhantes e equipa multidisciplinar nos diferentes contextos

Na categoria relação entre educadoras, crianças, pais/acompanhantes e a equipa multidisciplinar, se considerarmos a grande susceptibiblidade das crianças face ao internamento, verifica-se que esta relação configura-se um meio por excelência para promover a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento da criança, nas diferentes observações e notas de campo apresentadas nesta comunicação, no reconhecimento/acolhimento, nas enfermarias, no hospital de dia e na sala de atividades.

Nas enfermarias/acolhimento

A rotina diária das educadoras começa pela visita às enfermarias, ou seja, é feito no acolhimento em todas as enfermarias, de modo a conhecerem quantas crianças estão no Serviço de Pediatria e se entraram novos casos de internamento no final da tarde ou durante a noite.

A educadora Gilda (EG) antes de sair da sala de atividades para fazer o reconhecimento/acolhimento às enfermarias colocou uma máscara na cara [encontrava-se constipada]. A educadora levava consigo uma agenda [esta agenda é usada todos os dias pelas três educadoras para registar todas as informações relacionadas com as crianças: os nomes das crianças que ainda continuam internadas e o registo dos novos casos de internamento]. A educadora conforme entrava nas enfermarias dava bom dia aos pais/acompanhantes e às crianças [com um sorriso e bem-disposta] e conversava com as crianças que estavam acordadas, perguntando-lhes se estavam bem-dispostas [na maioria da vezes eram as mães que respondiam].

A educadora apresentava-se às mães das crianças que não conhecia e fazia algumas perguntas relacionadas com a criança, como por exemplo, o nome da criança e a sua idade. Por sua vez, aproveitava este momento para informar às mães das crianças que tinham sido internadas, no final da tarde ou durante a noite, que havia no Serviço de Pediatria uma sala de atividades - "existe uma sala de atividades onde as crianças podem fazer jogos e outras atividades e, também, podem brincar com as outras crianças e está sempre uma educadora" (EG). (notas de campo, 10.02.2012, Acolhimento/Enfermarias).

Nas enfermarias

Para algumas crianças que não podem ir à sala de atividades por se encontrarem acamadas são planificadas atividades individualmente.

[A educadora Gilda preparou antecipadamente algumas atividades e materiais para levar para a enfermaria] A EG chegou à enfermaria disse bom dia e perguntou à Laura o que queria fazer [a Laura tem 6 anos e já está internada alguns dias]. A Laura disse que queria fazer um jogo e a educadora Gilda disse-lhe: "trouxe alguns jogos para fazermos". [A EG tinha um jogo de figuras geométricas e plasticina. Colocou o tabuleiro na cama e começou a dar indicações sobre quais eram os objetivos do jogo. Por exemplo, "com esta plasticina vamos construir as figuras geométricas de acordo com as peças escolhidas do jogo" [mostrava à Laura como escolher as peças] (EG). Entretanto o telemóvel da mãe tocou. A mãe encontrava-se junto à janela e falava baixo [aproximou-se da cama e deu o telemóvel à Laura]. A Laura com um sorriso dizia "estou a brincar com a educadora". A Laura desligou o telemóvel e disse à EG que estava cansada e queria fazer outra coisa a EG perguntou-lhe: "queres fazer recorte e colagem com figuras geométricas". [A Laura abanou a cabeça, fazendo uma anuência]. A mãe que estava presente na enfermaria disse à EG que ia aproveitar a sua presença na enfermaria para tomar um café [desabafando dizia] - "acho que este cadeirão não é o mais adequado para passar muitas noites seguidas" [os pais/acompanhantes durante o internamento da criança dormem num cadeira/sofá]. Entretanto chegou um médico [acompanhado por 2 médicas estagiárias e a enfermeira]. A EG disse ao médico e à restante equipa que a mãe tinha ido beber um café e já voltava. A educadora referiu ao médico que a criança tinha estado no dia anterior na sala de atividades a realizar atividades e o seu estado de saúde tinha agravado, porque não conseguia manter as pernas esticadas e, por isso, estava na enfermaria a dinamizar algumas atividades com a criança. [A mãe quando regressou à enfermaria encontrava-se a chorar e dizia em voz baixa -"já estou saturada de estar aqui dentro". A Laura não tinha tido alta e ia ficar o fim de semana internada]. (notas de campo, 24.02.2012, Distribuição de atividades para as crianças acamadas nas enfermarias).

No hospital de dia

O hospital de dia é um serviço, que está integrado no Serviço de Pediatria, onde as crianças fazem os tratamentos oncológicos, desde segunda-feira até à sexta-feira, durante o período da manhã. Geralmente, no hospital de dia estão os voluntários da Acreditar que realizam atividades com as crianças. No entanto, quando os voluntários da Acreditar não estão as educadoras permanecem no hospital de dia, por algum período, e segundo a educadora Rita (ER) "muitas das vezes a nossa presença na sala é para dar os bons dias às crianças e ver se precisam de alguma coisa, no entanto quando não estão os voluntários da Acreditar uma das educadoras fica no hospital de dia e a outra educadora fica no Serviço de Pediatria" (conversa informal).

Pela problemática que estas crianças apresentam não podem estar em contato na sala de atividades com as outras crianças internadas. Por isso, enquanto fazem os tratamentos as educadoras recorrem à utilização de jogos para promover o bem-estar da criança.

Quando cheguei ao hospital de dia a ER e a Joana estavam a jogar às cartas [a Joana tem 6 anos e faz tratamentos já algum tempo]. A criança pediu à ER que queria jogar outro jogo. A ER foi à sala de atividades buscar outro jogo e trouxe um jogo sobre a alimentação, o "Hamburger Saboroso".

[Entretanto a mãe da criança chegou]. A ER perguntou: "a mãe quer jogar". [ER ia lendo as regras do jogo à medida que cada jogadora lançava o seu dado]. O jogo exigia concentração e memorização por parte das jogadoras. À medida que iam jogando existia diálogo entre a educadora, a mãe e a criança.

- "Quem vai ganhar o jogo é a educadora" (mãe). [A criança ia levantando às peças do jogo para memorizar onde estavam as peças que pretendia].

- "Não pode ver" (ER).

- "Em casa também é aldrabona" (mãe).

- "Eu tenho boa memória" (Joana).

- "Nota-se" (ER).

A Joana dizia à educadora "Estás ganhando". No fim do jogo a educadora Rita perguntou: Gostaste deste jogo?

- "Adorei". (Joana).

- "Ela é a menina dos jogos. Hoje ela queria trazer a Nintendo, mas disse-lhe que hoje não. Hoje estão as educadoras, amanhã levas" (mãe). [a Joana ia fazer tratamento no sábado excecionalmente]. Entretanto chegou mais uma criança [o Pedro de 4 anos] acompanhado pela mãe para fazer tratamento. Quando viu a educadora deu-lhe um abraço e sentou-se no seu colo. A ER disse à criança - "o que é que se diz quando chegamos" … Bom dia …Olá [responde a criança]. A educadora quando acabou o jogo do "Hamburger Saboroso" foi buscar outro jogo à sala de atividades a pedido da Joana para jogarem novamente já na companhia do Pedro. (notas de campo, 9.03.2012, Distribuição de atividades no Hospital de Dia Hemato-oncologia).

Na sala de atividades

A sala de atividades está organizada em quatro áreas: a área dos jogos e das construções, a área da casinha, a área de trabalho e a área multimédia. É nesta sala que as crianças exploram e realizam a maioria das atividades com as educadoras durante o internamento.

Observa-se que todas as crianças, exceto as que não podem por motivos de prevenção ou restrição médica, passam a maioria do período de internamento nesta sala na presença das educadoras e dos pais/acompanhantes. Na sala de atividades as educadoras planificam atividades para os adolescentes que estão internados e, também, para os que vão ao Serviço de Pediatria fazer tratamentos de doenças crónicas durante o dia. Observa-se que os adolescentes

ficam mais tempo na área multimédia a jogar playstation. Mas as educadoras na sua ação realizam com estes adolescentes jogos, como por exemplo, o jogo das damas e o jogo do uno.

A ação pedagógica das educadoras do estudo não se resume apenas às crianças em idade pré-escolar, indo dos 0 meses até aos 14 anos, como se pode constatar na seguinte observação.

O Pedro é um rapaz que faz tratamentos com regularidade no serviço de Pediatria desde criança [enquanto esperava pela ambulância para regressar a casa] a educadora Mariana (EM) perguntou-lhe: "queres fazer algum jogo Pedro?" Ele respondeu: "Pode ser o Uno, professora". A EM e o Pedro iam interagindo sobre as regras do jogo.

O Pedro à medida que ia jogando dizia: "Eu não tenho nenhuma carta verde".

A EM disse: "Deixa-me ver as tuas cartas, com tantas cartas que tens como é que não tens uma verde" [O Pedro ria-se].

- "Isso não vale" (EM) [quando o Pedro lhe mostrou as cartas].

Entretanto chegou um enfermeiro para informar ao Pedro que a ambulância tinha chegado. O Pedro saiu da sala de atividades e logo a seguir veio à porta dizendo -"Já vou professora". (notas de campo, 19.03.2012, Sala de Atividades).

A sala de atividades é também utilizada pelas enfermeiras e, por vezes, pelos médicos, para realizarem as rotinas de vigilância e as intervenções de enfermagem. Sobretudo, para verem a tensão arterial e a febre das crianças e para obterem alguma informação das educadoras sobre o estado da criança, durante a sua permanência na sala. Na opinião destes profissionais é mais fácil "distrair" as crianças enquanto realizam atividades lúdico-pedagógicas com as educadoras e com os pais/acompanhantes. Por outro lado, verifica-se que nesta sala existe uma dinâmica do entra e saí, raramente, as educadoras estão sozinhas, estando sempre acompanhadas por crianças e por pais/acompanhantes.

Em linhas gerais, observa-se que os pais/acompanhantes e as crianças estão limitados às enfermarias e à sala de atividades durante o internamento. Contudo, quando as crianças estão na sala de atividades ou nas enfermarias com as educadoras os pais/acompanhantes aproveitam para irem ao café e até mesmo para comprarem comida e algumas revistas.

(…) a mãe de uma criança referiu "vou aproveitar que a educadora está a fazer um jogo com a Daniela para beber um café e para comprar uma revista para passar o tempo" (notas de campo, 03.02.2012). Também, um pai ao ver que o seu filho estava a brincar com as outras crianças na área dos jogos e das construções aproximou-se da educadora e pediu-lhe para ficar com a criança caso ele chorasse, porque precisava de beber um café (notas de campo, 14.02.2012).

Considerações Finais

O dia-a-dia das educadoras de infância num serviço hospitalar é feito com base na relação que se cria entre criança(s) e pais/acompanhantes. Esta relação nasce do diálogo e da partilha de ideias que surgem durante as atividades planificadas pelas educadoras, permitindo a construção de um espaço de interação, de segurança e de confiança essenciais para o bem-estar e o desenvolvimento da criança. Verifica-se que a comunicação através de um olhar, dos movimentos da cabeça, do franzir do sobreolho, da postura corporal da educadora e um sorriso são codificadas pelas crianças como expressões positivas uma vez que participam nas atividades propostas nos diferentes contextos da ação educativa das educadoras. Para Postic (1990) "a interacção é uma reacção recíproca verbal e não-verbal, temporária ou repetida segundo uma certa frequência pela qual o comportamento de um dos parceiros tem influência sobre o comportamento do outro" (p. 139).

Em linhas gerais, as educadoras utilizam o jogo como principal recurso na sua prática pedagógica, utilizando-o para promover o bem-estar da criança hospitalizada através de

diferentes estratégias. Mas, sem esquecer que também é um meio para o desenvolvimento de aprendizagens, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

A relação educadoras, criança(s), pais/acompanhantes e a restante equipa multidisciplinar revelou-se fundamental para prevenir e minimizar situações de rutura emocional, de ansiedade, de stresse e de dor, quer para a criança, quer para a família originadas pelo internamento, atendendo que algumas passam por momentos de desconforto significativos. Durante as observações as mães presentes revelaram sentimentos de ansiedade em relação ao estado de doença da criança, assim como de desconforto quando o internamento dura alguns dias, atendendo às condições de comodidade física oferecidas pelo serviço de pediatria.

Com os resultados obtidos verifica-se que o dia-a-dia das educadoras em contexto hospitalar é elaborado, diariamente, com base no grupo de crianças conforme as suas patologias, heterogeneidade e o tempo de internamento. Por outro lado, os pais/acompanhantes e, mesmo, a restante equipa multidisciplinar envolvem-se na realização das atividades e colaboram nas diferentes iniciativas das educadoras.

Espera-se que os resultados apresentados contribuam para conhecer melhor o dia-a-dia e a prática do educador de infância em contexto hospitalar na promoção do bem-estar e no desenvolvimento da criança, abrindo janelas de oportunidade para lhe atribuir a dimensão pedagógica e a importância merecida nestes desafiantes contextos educacionais.

Referências

Bennett, P., & Murphy, S. (1999). *Psicologia e promoção da saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de Abril

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro

Decreto-Lei nº 35/2007, de 15 de Fevereiro

Decreto-Lei nº 51/2009, de 27 de Fevereiro

Gomes-Pedro, J. (1999). Saúde e escola. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *A criança e a nova pediatria* (pp. 157-168). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. (2ª ed.). (J. Nunes, Trad.). Coimbra: Coimbra Editora.

Quivy, R., & Campenhoudt. L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Silva, M. (2002). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (2ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. (3ª ed.). (D. Grassi, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora.

O DIRECTOR DA ESCOLA PÚBLICA: DA UNIPESSOALIDADE À DEMOCRATICIDADE DA LIDERANÇA

Manuela Leal, Escola Secundária Morgado Mateus, nela_leal@hotmail.com
Maria João de Carvalho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, mjcc@utad.pt

Resumo : A investigação teve por objetivo de estudo o diretor da escola pública portuguesa com o intuito de perceber se é a constituição do órgão de gestão, colegial ou unipessoal, que determina a qualidade e a força das lideranças e, ainda, de equacionar a compatibilidade entre um modelo organizacional, teoricamente, mais centralizado e o exercício de uma liderança de participação democrática.
A condição do líder da escola agora diretor ter sido o anterior presidente do conselho executivo deu consistência à possibilidade de tentarmos perceber se são os decretos que alteram, ou não, o comportamento do líder.
Neste sentido, fizemos uso de um estudo de caso, e mobilizamos a técnica da entrevista, a observação não participante, a análise documental, as conversas informais e a análise de conteúdo.
Foi possível concluir que não é a composição do órgão de gestão que determina a força das lideranças mas antes a capacidade dos líderes formais para envolverem os diversos atores na dinâmica organizacional. Os actores educativos deixaram perceber que a representação acerca do poder do diretor se reportava ao abstrato da norma e não à situação concreta experienciada pelos próprios.

Introdução

Depois de um período de mais de 30 anos de gestão colegial das escolas públicas portuguesas, assistimos agora a um movimento em sentido inverso, ou seja, à implementação de um modelo de gestão assente na unipessoalidade.

Pretende-se com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, enquanto documento que regulamenta o regime de administração e gestão das escolas, entre outros objetivos, 'reforçar a liderança' das escolas, para o que é criado o cargo de diretor, "o que se constitui reconhecidamente como uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar" (D/L. n.º 75/2008: 2342). Ora, esta medida parece traduzir uma negação daquilo que as mais recentes investigações sobre liderança, nomeadamente nas organizações educativas, apontam como verdadeiras lideranças. É que a verdadeira liderança não é centralizada, é distribuída, por isso, mais democrática.

Dez anos depois da implentação do Decreto-Lei 115-A/1998, a opção do governo consagra a exclusividade do modelo de gestão unipessoal, sublinhando o legislador que um dos objetivos desta opção é "reforçar as lideranças nas escolas". Passou-se da democraticidade da colegialidade ao líder unipessoal eficaz, apresentado como o rosto da escola. Por isso, pareceu-nos pertinente ter como objeto de estudo o diretor da escola pública portuguesa, com o intuito de percebermos se é a constituição do órgão de gestão, colegial ou unipessoal, que determina a qualidade e a força das lideranças equacionando, simultaneamente, a compatibilidade entre um modelo organizacional, teoricamente, mais centralizado e o exercício de uma liderança de participação democrática. A condição do líder da escola agora diretor ter sido o anterior presidente do conselho executivo deu consistência à possibilidade de tentarmos perceber se são os decretos que alteram, ou não, o comportamento do líder.

Da colegialidade à unipessoalidade

A premissa do D/L 75/2008 de que a unipessoalidade se constitui como um "reforço das lideranças" é, em si mesma, uma conclusão ideológica, já que não há nada na investigação empírica que sustente que a liderança unipessoal é mais forte, mais eficiente, do que a liderança colegial. Esta ideia é defendida por Barroso, quando afirma "A existência de um órgão de gestão unipessoal ou colegial não é, em si mesma, uma questão fundamental para a garantia da democraticidade, qualidade e eficácia do exercício das funções de gestão do topo de uma organização" (2008: 6). Como sublinha o mesmo autor "a existência formal de um 'órgão colegial' nunca impediu a emergência de lideranças individuais e permitiu, em alguns casos, reforçar a emergência de lideranças colectivas", o que articulado com o que se lê no D/L 75/2008 "Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes", nos dificulta a compreensão da tomada de decisão que presidiu à substituição do D/L

115-A/98, já que este deixava em aberto as possibilidades da colegialidade e da unipessoalidade da liderança da escola, e nos leva a pensar que o legislador tinha já concentrada a sua preferência na segunda possibilidade.

Ora, parece-nos pertinente a associação destas reformas ao cânone gerencialista, sobretudo se pensarmos na centralização das políticas educativas e dos processos de decisão, no reforço das estruturas de tipo vertical e no reforço do poder do líder, bem como na busca da eficácia. Estamos perante a valorização duma gestão racional que engendra organizações cada vez mais burocráticas, sendo mesmo visível, hoje, nas escolas o exagero dos traços weberianos, acompanhados do 'taylorismo informático' (Lima, 2011). Tal traduz-se, entre outras coisas, no império da racionalidade técnico-instrumental, na obsessão pela eficiência e eficácia, na centralização e concentração de poderes.

Parece estarmos a caminhar a passos largos de uma gestão democrática para uma gestão gerencialista, que centrada na escola mantém, até certo ponto, incólume a administração central, até porque a autonomia continua a ser apanágio deste modelo. No entanto, as práticas mostram que estamos perante uma autonomia pouco conseguida que, em abono da verdade, pouco mais é do que "autonomia retórica", dada a forte dependência das escolas do poder central (Lima, 2011).

Associamos, ainda, esta racionalidade gerencialista à ideia de profissionalização da gestão prevista no atual e no anterior modelos, a propósito do que Barroso refere "que o verdadeiro desafio que se coloca hoje no domínio da gestão escolar, não é o da profissionalização dos gestores, mas sim o da qualificação dos professores no domínio da gestão" (2005: 166) e, na linha de Mitzberg, afirma "O culto da racionalidade tal como se manifesta no que se chama de gestão profissional, serviu para destruir as capacidades de fazer, [...], na medida em que as cortou de todo o humanismo. O gestor profissional criou

organizações tão racionais, tão eficientes, que deixaram de ter possibilidade de funcionarem de maneira criativa" (2005: 166).

Porém, quer o D/L 115-A/98 quer o 75/2008 apontam o direito do diretor, subdiretor e adjuntos terem acesso a formação específica para o exercício dessas funções, o que Barroso considera muito positivo. Resta referir que neste campo muito pouco foi ainda feito, estando a maioria daqueles que ocupam estes cargos arredados da possibilidade de acederem a essa formação, dada a escassez da oferta e a sua restrição, em grande parte, aos diretores.

Este diploma consagra, então, o reforço das lideranças sob a alçada da ideia de que lideranças 'fortes' são necessariamente lideranças 'boas', não as fazendo depender dos contextos, das contingências situacionais.

O recrutamento do diretor

A aceitação do diretor enquanto líder unipessoal bem como a sua forma de recrutamento, está longe de ser consensual e pacífica, verificando-se alguma resistência dos professores relativamente a este novo modelo de administração e gestão da escola. Se a própria figura do diretor é entendida por alguns como um retrocesso da democratização da gestão da escola, um regresso indesejado a um passado 'mal-amado', o fim da eleição em assembleia eleitoral é encarado de forma semelhante, como um processo que peca por falta de democraticidade, dada a restrição do corpo eleitoral ao Conselho Geral.

Para além de ser criticável esta forma de eleição visto que nem todos os liderados estão implicados na escolha do seu líder, o que pode conduzir a um sentimento de desresponsabilização face aos resultados, também é questionada por Barroso a própria forma de eleição pelo Conselho Geral, chegando mesmo a considerar que o legislador "parece desconfiar da capacidade de juízo e de escolha dos membros do Conselho e introduz um sistema complementar para condicionar o livre juízo dos conselheiros" (2008: 7), sistema esse

que passa pela obrigatoriedade de um 'procedimento concursal, prévio à eleição' e pela criação de uma comissão 'especialmente designada para o efeito de elaborar um relatório de avaliação'. O autor refere, ainda, que "além das dúvidas que podem ser levantadas quanto à legalidade deste procedimento, ele determina uma perversa zona de ambiguidade e um constrangimento absurdo sobre a própria legitimidade que o Conselho tem para proceder, de pleno direito, à eleição do 'director'" (2008: 7).

No processo de recrutamento do diretor somos, assim, confrontados com um sistema híbrido, onde o procedimento concursal é, ainda, um procedimento democrático mas com muitas restrições no procedimento eleitoral, parecendo-nos que, de algum modo, a lógica burocrática se impõe à democrática.

O D/L 75/2008 enuncia de forma clara a intenção política de romper, de cortar com o anterior modelo, posição que Barroso assume quando escreve que "houve a vontade expressa do ponto de vista político de assumir uma posição de rutura com o diploma anterior, que era considerado insuficiente ou continha deficiências que prejudicavam a sua operacionalização. [...] houve um sentido político superior à simples alteração do regime de gestão em vigor" (2009: 1). Considera, ainda, quando questionado sobre as consequências desta legislação para a atual matriz da escola pública, que não é um decreto-lei que irá fazer a diferença e que "os decretos-lei passam, as escolas ficam e acabam por se adaptar à legislação de maneira diversa" (2009:3). Em sintonia com o defendido pelo autor, somos de opinião que entre o normativismo teórico e as práticas efetivas não existe uma relação de igualdade, isto mesmo porque entrecruzado no universo dos que fazem as leis e o universo dos que as executam está o universo da semântica, do que resulta a incontornável possibilidade de pluri-interpretações.

3- Opções metodológicas

No nosso estudo privilegiamos uma metodologia de natureza qualitativa priorizando-se o 'contexto da descoberta' em detrimento do 'contexto da justificação' ou 'da verificação'.

Trata-se neste estudo de captar as perceções/representações que os atores/professores e o próprio diretor têm da liderança deste último Optamos pelo *estudo de caso*, realizado a partir duma única escola, visto que aquilo que se procura no estudo de caso é "[…] retratar a realidade de forma completa e profunda" (Bogdan & Biklen, 1994: 89). A preferência pelo estudo de caso justifica-se ainda, e de acordo com Yin (2001), quando está em causa o estudo de fenómenos contemporâneos, em situações onde os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas.

No desenvolvimento da pesquisa qualitativa o trabalho de campo assume grande relevância, considerando Minayo (1994), que este tipo de pesquisa nem sequer seria possível sem o trabalho de campo, ou seja considera que a primeira está dependente da realização do segundo. A escola secundária pública por nós escolhida para a realização do estudo empírico corresponde ao campo onde o nosso projeto de investigação, através de métodos hermenêuticos e dialéticos, foi desenvolvido. Trata-se, assim, duma análise do problema a partir de dentro, ou seja, nos contextos específicos, no 'campo' enquanto 'ambiente natural' onde ele se desenrola, afirmando Yin que "o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos" (2001: 21).

Técnicas de recolha de dados

A técnica de recolha de dados, entendida como "o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controle e a análise dos dados" (Moresi, 2003: 64), é entre outros fatores, um dos critérios para a validação duma pesquisa qualitativa. No nosso estudo utilizamos a entrevista semiestruturada, a observação não participante, a análise de vários documentos, uns produzidos na escola, outros normativos legais, a análise de

conteúdo e, com uma frequência reduzida, conversas informais e o recurso à análise de conteúdo.

A informação recolhida, com o recurso às várias técnicas, foi tratada através do cruzamento de dados, permitindo-nos interpretar as narrativas dos respondentes e perceber a relação entre as representações e as dinâmicas organizacionais do contexto da pesquisa e entre estas últimas e o quadro normativo de referência; a mesma informação possibilitou-nos, ainda, corroborar o quadro conceptual que previamente elaborámos.

Formulação do problema

O problema da liderança das escolas não sendo novo, ganhou nova dimensão fruto da alteração legislativa, nomeadamente a publicação do D/L 75/2008. Este normativo, assente num paradigma de centralização e hierarquização, instituiu a obrigatoriedade da unipessoalidade no órgão de administração e gestão da escola pública. Temos assim decretada a rutura com um modelo de colegialidade que vigorou durante décadas, sem que tal constituísse a vontade de pelo menos uma grande parte dos atores no terreno, os professores, já que a opção por esta possibilidade estava prevista na anterior legislação de referência e foram poucas as escolas onde ela se veio a concretizar. Se este facto, por si só, já poderia ser determinante para a definição do nosso problema, outro aspeto foi ainda decisivo. Falamos do conteúdo do preâmbulo do D/L 75/2008, em que se apresenta como um dos objetivos da alteração introduzida "reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar", acrescentando que "este objectivo concretiza-se no presente decreto -lei pela criação do cargo de director" (2008: 2342). Estão aqui as premissas tidas como o suporte do nosso problema, a

'criação do cargo do diretor' e o 'reforço das lideranças das escolas', a que somamos a relação de implicação entre a primeira e a segunda.

Já que, como defendem alguns autores, nomeadamente Bachelard, o conhecimento produzido é sempre resposta a uma questão, a qual vai orientar o trabalho do investigador, sobretudo o empírico, assume, então, particular relevância a criação de uma pergunta de partida que, sem ser fechada, nos permita prosseguir.

O pressuposto em que assenta a nossa pergunta traduz-se na ideia de que não existe uma correspondência absoluta entre o 'reforço das lideranças', previsto no Decreto-Lei 75/2008, e as práticas observadas na escola. Pensamos que é aplicável à liderança das escolas públicas a ideia segundo a qual uma coisa são as "orientações para a acção organizacional" e outra é a "acção organizacional" (Lima, 1998) concreta, ou seja, entre o decretado e o praticado existe um hiato, que resulta das múltiplas apropriações que os sujeitos fazem desses mesmos decretos bem como do que pretendem, dentro do que legalmente lhes é possível, fazer com eles. Assumimos, assim, como pergunta de partida para este Projeto de Investigação:

- Será que as dinâmicas organizativas da escola refletem o 'reforço das lideranças', preconizado no Decreto-Lei 75/2008?

A liderança do diretor – representações e práticas

No que concerne ao órgão de administração e gestão da escola, agora diretor, verifica-se um claro predomínio de opiniões que não vão ao encontro da do legislador, quer no relativo à composição, quer na relação entre a unipessoalidade e a força das lideranças. A propósito do que ouvimos os atores dizerem

o facto de haver uma pessoa para tomar decisões, para mim não me parece um ponto chave (…). Não vejo a liderança sem ser uma equipa, acho que o diretor deve ter a última palavra a dizer, mas se não houver uma equipa o diretor não consegue fazer

nada (…). Na nossa escola vejo o diretor, mas vejo mais do que isso, vejo uma equipa e um trabalho de equipa".

Questionado sobre se considera esse procedimento uma forma de controlo ou de fiscalização, responde de forma perentória, "não, vejo essa presença como uma forma de apoio". Esta afirmação poderia querer significar que os líderes designados, caso do entrevistado, sentem a sua liderança mais fragilizada, mas não nos parece ser o caso, pois a legitimidade destas lideranças está para além da simples designação. Também nos foi dado observar nas reuniões presididas por líderes das estruturas intermédias e onde o diretor participava, que a sua presença era muito bem aceite, colaborando, sempre que oportuno, na discussão das questões e no imediato esclarecimento de dúvidas, sempre em conjunto com os responsáveis pelas reuniões.

As considerações do respondente acima indicado acerca da presença do diretor nas reuniões do Conselho de Diretores de Turma/Curso, que outros também apontaram como algo muito positivo e um sinal de preocupação com os outros líderes e com os próprios liderados, motivaram a nossa interpelação ao diretor que nos respondeu com um discurso que confirmava as representações dos atores, dizendo que este seu procedimento foi um dos que aprendeu com a experiência. Diz, então, que

inicialmente eu não fazia assim, porque achava que as pessoas podiam pensar que eu ia fiscalizar aquilo que elas faziam, e eu não [queria fiscalizar] mas acompanhar, [até] porque antes dos coordenadores de ciclo irem para as reuniões reuniam comigo, planeávamos as coisas em conjunto […]. Agora, no início do ciclo do diretor, falei com os coordenadores e disse-lhes que ia estar mais presente nas reuniões, mas que não entendessem isso como uma fiscalização, mas como um apoio […], e penso que tem dado bons resultados".

Há a preocupação da parte de alguns respondentes em separar o diretor de hoje do de ontem. Fazem-no, sobretudo, os que viveram a experiência desta gestão no papel de alunos, sublinhando que

> *o diretor antigo, a figura antiga, é totalmente diferente do diretor do século XXI. Enquanto o diretor do antigamente era um senhor todo poderoso, fechado no seu gabinete, nas suas competências, na sua autoridade, o diretor tal como nós o conhecemos, o da nossa escola, não funciona assim, pois ele tem poder, mas não é um poder autoritário. O diretor antigo estava distanciado da comunidade, senti isso como aluno, o de hoje, o nosso está próximo de nós, (...) é acessível a todos os elementos (...), partilha o gabinete, de 'porta aberta', com os restantes elementos da direção".*

Se há aqueles que consideram que este modelo se constituiu como uma rutura com o modelo anterior, há também aqueles que consideram que ele é uma espécie de prolongamento do anterior, mas para pior, já que estamos face a uma maior centralização do poder, que nas escolas se efetiva na figura do diretor, e que estas mudanças não se justificavam, até porque se traduziram num decréscimo de democraticidade nas escola, a propósito do que se afirma

> *eu considerava o modelo anterior melhor do que este (...). Havia maior representatividade (...), eleições diretas, toda a comunidade educativa podia votar (...); formavam-se listas (...). Não vejo que tenha evoluído de forma significativa o ter mudado o presidente do Conselho Executivo para Diretor, de um órgão colegial para um unipessoal (...), vejo antes um retrocesso se pensarmos na eleição [do diretor], mas uma eleição restrita, pelo Conselho Geral.*

Ainda a propósito das alterações introduzidas por este modelo, considera o mesmo respondente que estas se situam sobretudo ao nível das competências, pois maioritariamente as pessoas, os líderes da escola, continuam as mesmas, donde se percebe a sua ideia mais de continuidade do que de rutura, afirmando neste contexto

> *o modelo ao dar mais poder ao diretor reforçou os poderes numa pessoa, estando esses poderes consubstanciados para nomear as pessoas que estão adstritas a vários órgãos (…) e se por um lado isso traz vantagens em termos de reforço de liderança pessoal, por outro lado traz uma menor democraticidade ao sistema. Entrou-se num sistema mais centrado numa pessoa. Agora, em termos de visibilidade a figura do diretor tem mais impacto, mas a figura do presidente do Conselho Executivo também tinha o seu impacto, [até porque], são os antigos presidentes do Conselho Executivo que continuam a ser os diretores (…). A alteração foi mais de competências [do que] de pessoas, [bem como] do reforço de autoridade, através dos direitos atribuídos ao diretor para nomear as pessoas para os órgãos da escola, que estão controlados pelo próprio diretor.*

Acrescentando ter, no entanto, conhecimento de que em algumas escolas as coisas não são bem assim, pois há colegas a " [afirmar] que na sua escola as coisas mudaram significativamente, ainda que a pessoa [diretor] continuasse a mesma, anterior presidente do Conselho Executivo", ideia subscrita por outro entrevistado ao afirmar que a sua sensação e o *feedback* que vai tendo de outras escolas do país é que "a mesma pessoa, outrora presidente do Conselho Executivo e hoje diretor, mudou o comportamento, e não para melhor, porque [a] centralização de poderes, [a] centralização de competências, as pessoas que os receberam, provavelmente, não estavam educadas, não tinham uma cultura para os receberem". Há também em comum a estes respondentes a representação sobre o diretor da escola, também anterior presidente do Conselho Executivo, afirmando um deles que

> *[essas] alterações não são visíveis na escola (…), ainda que o diretor tenha sido reforçado nas suas atribuições e competências, no fundo já as exercia quando era presidente do Conselho Executivo e de forma democrática, e ainda que exista o poder de designar, o diretor preferiu a votação; no fundo a tradição democrática ainda*

continuou a subsistir em alguns setores, nomeadamente na 'eleição' para os cargos (...); algumas práticas do anterior modelo continuam a observar-se na nossa escola, pois sendo o diretor a mesma pessoa que liderava anteriormente não [muda] só porque passou a ser o diretor.

Podendo também ouvir-se que houve algumas mudanças, e que se assim não fosse "o diretor não estaria a exercer bem o seu cargo", mas que não são mudanças estruturais, de essência, justificando que é visível "uma supervisão mais apertada" e acrescentando que se identificam "práticas de maior vigilância, de maior atenção em relação a determinados pormenores que são importantes […], de resto, em termos estruturais, não encontro nada que possa elencar […], a disponibilidade, a abertura, o diálogo, mantêm-se".

Não podemos deixar de considerar que a democracia é na sua essência colegial, não nos parecendo que por muito que se decrete, por muitos normativos que se produzam, não há excelência retórica na normatividade legal que nos leve a priorizar a unipessoalidade quando o princípio de partida é o espírito democrático, ao que acresce a ideia de que este um, o diretor, é na escola o representante do poder central, contra o qual o seu poder é mera utopia. Não pretendemos com isto afirmar que não há lideranças unipessoais democráticas, que os diretores são todos uns autocratas, simples representantes do poder central, preocupados apenas com a eficácia e a eficiência da organização que lideram. Muitos diretores, antigos presidentes do Conselho Executivo, são hoje líderes reconhecidamente democráticos, admirados pelos seus pares, e que conseguiram, fruto, talvez, da sua experiência, cumprir a lei sem serem legalistas. A generalidade dos entrevistados partilha esta representação sobre o líder da sua escola.

A propósito de uma eventual intencionalidade do legislador no sentido da centralização e de um controlo maior, tendo na unipessoalidade um dos seus pilares, afirma o diretor, "não sei se seria [intenção centralizar], até porque eu continuei a proceder como procedia, porque

não vi necessidade de alterar fosse o que fosse". Ora, isto mesmo foi referido por mais do que um dos entrevistados que diz que a ideia de unipessoalidade da gestão não se faz notar na escola, sabe-se que há um diretor mas ele está no meio da equipa, trabalha em equipa, o próprio afirmando que "nem sabe trabalhar de outra maneira". Sublinha, ainda, o diretor "acho que nesta escola há uma relação muito próxima do diretor, percebe-se que ele não é aquela figura que anda ali para 'chatear' toda a gente, de quem toda a gente foge".

Conclusão

Em concordância com Barroso (2008) pensamos, nós e a generalidade dos nossos entrevistados, que a composição do órgão de gestão, colegial ou unipessoal, não é condição determinante para a emergência de boas e fortes lideranças, outras variáveis há a considerar e que o legislador não se preocupou em identificar, o que nos permite induzir que o que se pretendia era reforçar a ideia da unipessoalidade.

De realçar, então, a correlação para que aponta o normativo, que consiste no facto da instituição da liderança unipessoal na administração e gestão das escolas vir, em tese, acompanhada de um reforço das lideranças, ou seja, na letra da lei o diretor passa a ter mais poder. Na verdade, em nossa opinião e fruto da observação das práticas, pois não padecemos de cegueira generalizada como parece subentender-se no legislado, é que efetivamente o diretor pode nada ou quase nada perante a administração central. Parece-nos, então, que o líder que pretender ver o seu poder legitimado pelos liderados terá que estar próximo deles, exercer a autoridade mas sem autoritarismo.

A valorização do trabalho de equipa, a ideia de que a escola no seu todo é uma equipa e tem que trabalhar em conjunto para um mesmo fim, pois a visão da escola tem que ser a mesma para todos, até porque a 'decretada' eficiência e eficácia disso estarão dependentes, parece não concordar, pelo menos no todo, com esta ideia de força da unipessoalidade. A

propósito do que o diretor também considera fundamental a aposta nas pessoas, na valorização das relações interpessoais, na liderança de 'porta aberta'.

Em jeito de síntese poder afirmar que o sistema unipessoal tem a vantagem de 'limpar tudo o que seja nevoeiros' relativamente a responsabilidades, mas pode não trazer lideranças fortes.

Referências

Barroso, J. (2005). Políticas Educativas e Organização Escolar. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2008). Parecer ao Projeto de Decreto-Lei 771/2007-ME "Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário". Lisboa.

Barroso, J. (2009). Autonomia, administração e gestão das escolas. (Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa). A Página Online, N.º 186, Série II, out., pp. 1-3.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora

Lima, L. C. (1998). A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Lima, L. (2011). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. In VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. In A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionasi. Aveiro: Universidade de Aveiro, 227-253

Minayo, M. C. S. (1994). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. S.Paulo: Hucitec/Abrasco.

Moresi, E. (2003). Metodologia de Pesquisa. Programa de Pós-graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação da Universidade Católica: Brasília.

Yin, R. K. (2001). Estudo de caso – Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

Legislação

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 Maio, Diário da República, I Série A, 1º Suplemento, Nº 102.

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril. Diário da República, I Série, Nº 79.

O DISCURSO ORIENTADOR DOS PROFESSORES NO DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE VOCACIONAL: VOZES DE ALGUNS JOVENS DO ENSINO PROFISSIONAL

Dulce Martins, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, dulcemartins24@portugalmail.pt
Carolina Carvalho, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, cfcarvalho@ie.ul.pt

Resumo: Numa sociedade caraterizada pela diversidade, onde os professores têm forte influência no desenvolvimento pessoal e social dos jovens, o discurso orientador do professor constitui-se como um processo pedagógico de apoio e de promoção do desenvolvimento da identidade vocacional dos jovens (Mouta & Nascimento, 2008). Sendo a orientação educativa uma função da escola, os professores assumem o papel de criar um conjunto de experiências facilitadoras à aprendizagem e ao desenvolvimento de uma identidade vocacional (Andrade, Meira & Vasconcelos, 2002; Vega, 2009). Este trabalho faz parte de um projeto de investigação mais amplo[1]. Concretamente no estudo agora apresentado, o objetivo principal é conhecer como os jovens, estudantes do ensino profissional, percecionam o discurso orientador dos professores no desenvolvimento da identidade vocacional. Participaram 42 jovens, com idades compreendidas entre os 13 e os 19 anos de idade, do ensino profissional na região de Lisboa. Nesta investigação utilizámos a escala *Dellas Identity Status Inventory–Occupation* (DISI-O; Dellas & Jernigan, 1981, adaptado por Taveira, 1986), e um questionário em formato de resposta aberta para avaliar como os alunos percepcionam o feedback dos professores. A análise dos resultados indica que a maioria dos jovens estão numa fase de identidade em moratória, em que ainda não fizeram escolhas ou tomaram decisões para um futuro profissional. Contudo, e de acordo com estudos de Hattie e Timperley (2007), a maioria dos jovens participantes entendem que os comentários e as informações fornecidas pelos professores são importantes em termos de auto-eficácia sobre a aprendizagem, orientadores e promotores do desenvolvimento da identidade vocacional.

Introdução

Desde as últimas décadas do século XX até aos dias que vivemos no presente século XXI, têm ocorrido profundas e complexas alterações nos modos de regulação das sociedades ocidentais. A escola em todo o seu domínio educativo, inevitavelmente não conseguiu permanecer alienada a estas transformações (Alves, 2006). Pelo que, os grandes desafios que se afiguram na educação das novas gerações centram-se essencialmente na otimização de recursos e ferramentas capazes de providenciar as competências essenciais à participação consciente e proativa na sociedade moderna.

De um modo geral, reconhece-se que a ausência de uma educação de qualidade é sinónimo de reduzidas oportunidades quer no desenvolvimento das competências científicas, na formação pessoal e social dos jovens, bem como no que diz respeito a um futuro profissional (Carvalho *et al*, 2008). O ensino de estratégias centradas nos alunos, baseadas na orientação educativa, permite que as relações entre os diferentes agentes educativos (ex.: professor/aluno) se estreitem e consequentemente promovam a construção de significados pessoais e sociais necessários ao desenvolvimento de uma identidade vocacional.

As políticas educativas seguidas em Portugal, baseadas nos referenciais da União Europeia (Conselho Europeu, 2007; UNESCO, 2000) evidenciam a importância do papel da educação formal dos jovens, que ocorre em contexto escolar, na construção e no desenvolvimento de competências essenciais à formação de interesses e de valores, com os quais os jovens se vão progressivamente preparando para a vida ativa (Carvalho *et al*, 2008). Sendo uma das missões da escola favorecer a apropriação de saberes, que permitam aos jovens tornarem-se cidadãos ativos, a escola constitui-se não só como um espaço de aquisição de conhecimentos formais, indispensáveis à satisfação das necessidades sociais, mas também como um projeto ao nível da orientação educativa. Neste sentido, de acordo com Vega (2009) a orientação educativa cabe à escola em geral e aos professores em particular.

Os professores como agentes essenciais na educação dos jovens, para além do seu papel tradicional, constituem-se como personalidades na "formação e preparação dos jovens para as competências de vida e cidadania" (Mouta & Nascimento, 2008, p. 87). Em geral, é dos professores que se espera apoio e partilha de informação atualizada no processo de desenvolvimento vocacional (*ibiden*). Com efeito, segundo a opinião de Coimbra (1995), a ação dos professores na orientação educativa dos jovens é determinante no desenvolvimento da identidade vocacional, nomeadamente no que concerne à criação de oportunidades de

exploração, de relação e de interação "com o mundo das formações e com o mundo do trabalho" (p. 28). É neste sentido que o domínio educativo do discurso orientador do professor adquire um papel fundamental no desenvolvimento de práticas de orientação vocacional e consequentemente na construção e no desenvolvimento da identidade vocacional, com vista à promoção de opções de escolha e tomada de decisão para um futuro emprego ou profissão (Savickas, 1997/1998).

Metodologia

O presente trabalho faz parte de um estudo mais amplo, procurando-se na presente comunicação conhecer como jovens estudantes em cursos do ensino profissional, para equivalência ao 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, percecionam o discurso orientador dos professores no desenvolvimento da identidade vocacional.

No estudo que agora se apresenta participaram 42 jovens (todos do género masculino), com idades compreendidas entre os 13 e os 19 anos de idade (M=16,5 e DP= 1,46). Os jovens constituíam 4 cursos, sendo um deles de equivalência ao 2º Ciclo e os três restantes ao 3º Ciclo do Ensino Básico, designadamente: Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), Empregado de Mesa (EM), Cozinha e Operador de Manutenção Hoteleira (OMH).

Os jovens responderam a dois instrumentos. A escala *Dellas Identity Status Inventory–Occupation* (DISI-O) desenvolvida por Dellas e Jernigan (1981) e adaptada para Portugal por Taveira (1986). Concretamente com a escala pretendia-se compreender as caraterísticas de identidade vocacional dos jovens participantes, em termos de idade e de curso profissional. A escala DISI-O, é constituída por 35 afirmações e serve para avaliar a identidade vocacional dos jovens em cinco estatutos, semelhantes à taxonomia desenvolvida por Márcia (1964), designados por Realização da Identidade, Identidade em Moratória, Adopção de Identidade,

Difusão-Difusão e Difusão-Sorte. Segundo Taveira e Campos (1987), "Cada estatuto caracteriza-se pela presença ou ausência e grau de exploração de alternativas e pelo grau de investimento efectivo e de acção em questões de identidade vocacional (p. 55-56)".

O segundo instrumento aplicado foi um questionário em formato de resposta aberta para avaliar como estes jovens percecionam o feedback dos professores na construção e no desenvolvimento da identidade vocacional.

Resultados

Na análise e discussão dos resultados obtidos, do estudo agora apresentado, tiveram-se em conta os seguintes objetivos centrais: a) Avaliar as caraterísticas de identidade vocacional dos jovens participantes, segundo a idade e o curso b) Conhecer as perceções dos jovens participantes sobre o discurso orientador dos professores no desenvolvimento da identidade vocacional.

Caraterísticas da identidade vocacional dos jovens participantes

Na Tabela 1, apresentada em seguida, estão organizados os dados recolhidos através da escala DISI-O para avaliar as caraterísticas da identidade vocacional dos jovens participantes, segundo a idade.

Tabela 1. Elementos estatísticos de cada estatuto de identidade vocacional, segundo as idades dos jovens participantes.

Grupo Etário	Estatutos da Identidade Vocacional									
	Realização da Identidade		Identidade em Moratória		Adopção de Identidade		Difusão-Difusão		Difusão-Sorte	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Inferior a 16 anos (N= 11)	24,7273	2,04846	27,7273	2,06151	20,7273	1,82154	24,7273	1,52846	23,1818	1,94688
16-17 anos (N= 18)	29,1667	1,56141	32,3889	1,76019	25,7778	1,93009	30,5000	1,85014	27,8889	1,61647
Superior a 17 anos (N= 13)	27,7692	2,53389	29,0769	2,26363	23,0769	2,26693	24,8462	1,84156	23,0000	1,99652

Na Tabela 1 pode-se ler a idade dos jovens participantes considerada em três grupos etários. Estes grupos etários foram pensados com base na média de idades dos jovens participantes (M=16,5) e na teoria da identidade vocacional, a qual refere que é essencialmente durante a adolescência que ocorre um maior desenvolvimento da identidade vocacional (Erikson,1950; Holland, 1959; Marcia, 1966). Contudo, o período da pré adolescência é igualmente importante na resolução de questões de identidade vocacional (Marcia, 1966).

No que respeita à idade, os resultados encontrados na Tabela 1 parecem indicar que a maioria dos jovens se encontra no estatuto da Identidade em Moratória, com maior incidência para os jovens entre os 16 e os 17 anos de idade. É igualmente este grupo etário que se evidencia valores mais contrastantes nos estatutos Difusão-Difusão e Difusão Sorte. Neste caso e de acordo com a taxonomia desenvolvida por James Marcia (1964, 1966) a maioria dos jovens participantes neste estudo revela estar a viver uma crise de identidade, encontrando-se a explorar várias vias ou opções vocacionais, mas ainda não fez qualquer opção ou assumiu um compromisso efetivo. Evidenciam um investimento muito vago, sendo por isso que provavelmente se encontram também mais difusos, ou seja, num estado em que os jovens não

têm uma perceção presente ou muito clara de que têm de fazer escolhas e assim definir uma orientação vocacional. Muito embora, os valores da realização da identidade pareçam indicar que alguns destes jovens entre os 16 e os 17 anos de idade possam já ter iniciado um investimento mais ao menos firme face a planos vocacionais (Taveira, 2000).

Na Tabela 2 estão organizados os dados recolhidos através da escala DISI-O para avaliar as caraterísticas da identidade vocacional dos jovens participantes, de acordo com o curso que frequentavam.

Nesta Tabela os valores encontrados, tal como na anterior (Tabela 1) sugerem que a maioria dos jovens participantes se encontra no estatuto da Identidade em Moratória. Neste caso percebe-se que à medida que a idade avança evidencia-se uma tendência de passagem para a Realização da Identidade. O Curso Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) é o que apresenta jovens com menor valor no estatuto de realização da identidade.

Tabela 2. Elementos estatísticos de cada estatuto de identidade vocacional, segundo os cursos frequentados pelos jovens participantes.

Curso	Média de idades (em anos)	Estatutos da Identidade Vocacional									
		Realização da Identidade		Identidade em Moratória		Adopção de Identidade		Difusão-Difusão		Difusão-Sorte	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
PIEF (N=14)	15,5	21,3571	6,80053	24,8571	5,9337	19,2142	7,62766	23,5000	5,14033	21,9286	5,83707
EM (N=9)	16,7	25,7777	5,51764	27,7777	6,74124	22,6666	6,87386	23,6666	7,07106	22,2222	5,09356
Cozinha (N=9)	16,4	24,6666	3,24037	25,8888	4,45658	21,6666	4,27200	24,3333	2,91547	22,6666	3,53553
O M H (N=10)	17,8	25,0000	6,27162	25,9000	5,40473	19,7000	4,49814	22,0000	5,51764	21,0000	6,78233

Os jovens participantes que mostram valores mais altos nos estatutos Difusão são os que frequentam o curso de Cozinha, em seguida Empregado de Mesa (EM) o que corrobora a análise feita à Tabela 1, em que os jovens entre os 16 e os 17 anos de idade são os que se

notam mais difusos nas carterísticas da identidade vocacional. Os jovens participantes mais velhos a partir dos 17 anos, os que constituiam o grupo do curso de Operadores de Mamutenção Hoteleira (OMH) são os que mostram valores mais baixos para os estatutos da Difusão da Identidade Vocacional. Estes valores parecem indicar que estes jovens do curso OMH experienciaram um período de exploração e que provavelmente estão a prosseguir objetivos de identidade que possam ter sido determinados pessoalmente.

De uma forma geral, os resultados apurados, através da aplicação da escala DISI-O, permitem-nos encontrar uma consonância com a teoria da identidade vocacional e com estudos anteriores (Dellas & Jernigan, 1981; Taveira, 1986, 2000; Taveira & Campos, 1987; Blustein & Noumair, 1996; Veiga & Moura, 2005). Concretamente, em termos de identidade vocacional, a maioria dos jovens participantes, em pleno período de adolescência, situa-se no estatuto da Identidade em Moratória, o qual é caraterizado pelos jovens que estão a viver um período de exploração das questões da identidade, manifestando dificuldade em fazer escolhas. Nesta situação, percebemos também que apesar dos jovens participantes neste estudo estarem a frequentar cursos que lhes conferem equivalência ao 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e que essencialmente lhes possibilitam adquirir competências essenciais para uma futura profissão, estes revelam dificuldades em definir uma orientação vocacional.

Perceções dos jovens sobre o discurso orientador dos professores no desenvolvimento da identidade vocacional.

Com a aplicação do questionário em formato de resposta aberta foi-nos possível conhecer a importância que os jovens participantes atribuem ao discurso orientador dos professores no desenvolvimento da identidade vocacional. Dos 42 jovens participantes, apenas 38 completaram o questionário em formato de resposta aberta.

As questões que destacamos deste instrumento são: Q1-Que comentários não gostas de ouvir do professor quando fala do teu trabalho? Q2-Uma nota baixa pode desmoralizar-te ou pode dar-te vontade de trabalhar mais. Já te aconteceu sentires-te assim? Conta-nos como foi. Quais as circunstâncias que levaram à desmoralização ou à motivação? Q3-Achas importante que os professores transmitam ou falem contigo sobre a tua avaliação? Q4-Nas avaliações que recebes dos professores, em alguma das ocasiões sentiste que este era o curso que sempre quiseste tirar para mais tarde conseguires um emprego/profissão?

As Tabelas a seguir apresentadas, mostram as categorias emergentes em cada uma das questões. O critério que presidiu à construção das categorias consistiu em agrupar, por semelhança de conteúdo, as justificações dadas pelos jovens a cada uma das questões em formato de resposta abertas (Bardin, 1977; Patton, 1990). As categorias e a frequência encontrada para cada uma delas estão presentes da Tabela 3 à Tabela 6 .

A resposta com maior frequência em relação à questão (Q1): “Que comentários não gostas de ouvir do professor quando fala do teu trabalho?” revela que os jovens participantes não gostam de comentários negativos por parte dos professores, tais como: "… o trabalho está mal feito" ou “…o trabalho está negativo”. A não ser que esses comentários forneçam orientação para futuras realizações.

Tabela 3. Frequências e Categorias emergentes da questão 1.

Categoria	Narrativas	Frequência
Comentários negativos	"que o trabalho está mal feito" “que o trabalho está negativo” “Não gosto de críticas que me rebaixem” “que não faço nada de jeito”	22
Comentários injustos	“Não gosto que o professor me diga que podia ter feito melhor, quando eu me tinha esforçado para fazer o meu melhor” “Por vezes há professores que imaginam que têm sempre razão”	8
Comentários que fornecem orientação	“… hoje em dia os comentários ajudam para melhorarmos os trabalhos” “Não gosto de ouvir criticas, a não ser que sejam criticas construtivas para eu melhorar”	6
	Não respondeu	3
	Total	38

A Tabela 4, que mostra as respostas à questão (Q2): “Uma nota baixa pode desmoralizar-te ou pode dar-te vontade de trabalhar mais. Já te aconteceu sentires-te assim? Conta-nos como foi. Quais as circunstâncias que levaram à desmoralização ou à motivação?”,

Tabela 4. Frequências e Categorias emergentes da questão 2.

Categoria	Narrativas	Frequência
Motivação	Sim, uma nota baixa levou-me a fazer melhor"	19
	Uma nota baixa motiva-me se o prof disser que haverá mais oportunidades para subir a nota	1
Desinteresse	"deu-me vontade de desistir de tudo porque a nota era injusta porque o prof. não avaliou bem.”	2
	“… não me dá vontade de fazer melhor. Já houve vezes que trabalhei para ter boas notas e tive 3”	1
	“Não, nunca liguei muito às notas”	5
	“Desmoralizo”	6
	“Nessas alturas não fazia mais nada, ficava triste”	1
	“Quando levo uma nota baixa dá-me menos vontade de estudar”	1
	Não respondeu	2
	Total	38

podemos ler que 19 das 38 respostas dos jovens participantes: “Sim, uma nota baixa levou-me a fazer melhor", exceto quando algumas ocasiões podem levar ao desinteresse, como por

exemplo: "deu-me vontade de desistir de tudo porque a nota era injusta porque o professor. não avaliou bem".

As narrativas registadas na Tabela 5 são decorrentes da questão (Q3): "Achas importante que os professores transmitam ou falem contigo sobre a tua avaliação?", é possivel verificar que apenas uma categoria é emergente. Pois, praticamente a totalidade dos jovens considera que os professores fornecem comentários de orientação pedagógica, ajudando-os a identificar melhor as capacidades individuais e a ultrapassar dificuldades. Consideram ainda que os comentários dos professores são de valorizar "… porque os professores sabem" e assim revelam aos alunos "… que caminho seguir".

Tabela 5. Frequências e Categorias emergentes da questão 3.

Categoria	Narrativas	Frequência
Comentários de orientação	"ajudam-nos a perceber a nossa avaliação"; "Sim, para saber como é que as coisas estão a correr"; "Sim, porque é sempre uma boa opinião, porque os professores sabem" "Sim, porque eu tenho de saber quais as minhas capacidades e que caminho seguir" "Sim, assim consigo saber o que tenho de melhorar"	22
	Sim	15
	Não	1
	Total	38

A Tabela 6 mostra as frequências e as opiniões dos participantes em relação à questão (Q4): "Nas avaliações que recebes dos professores, em alguma das ocasiões sentiste que este era o curso que sempre quiseste tirar para mais tarde conseguires um emprego/profissão?"

Tabela 6. Frequências e Categorias emergentes da questão 4.

Categoria	Narrativas	Frequência
Motivação	"Sim, quando entrei para esta formação e comecei a estudar senti que este era o curso certo"	8
	"Sim, porque os professores me dizem que tenho jeito"	4
	" Sim, quando o prof. me elogia e diz que até tenho jeito, dá-me mais vontade de seguir o curso"	5
Desinteresse	Não	13
	Não, porque o curso não tem nada a ver comigo	5
Indecisão	"Não sei", "Nem por isso, ainda é muito cedo"	3
	Não respondeu	1
	Total	38

Com os resultados da Tabela 6 é possivel verificar que 17 das 38 respostas são categorizadas como motivadores os comentários que os professores dão aos seus alunos. Contudo, a maioria dos jovens participantes considera-os irrelevantes, onde alguns de modo preciso referem não se identificarem com o curso "…o curso não tem nada a ver comigo" ou simplesmente por se sentirem indecisos ou considerarem ser "…muito cedo" para refletirem nesta questão.

Considerações Finais

A construção e o desenvolvimento da identidade vocacional, tal como da identidade individual é entendida como um processo dinâmico que se desenvolve em cada indivíduo, em participação com os outros, agentes educativos e sociais, portadores de experiências de vida pessoal e social diversas. Deste modo e de acordo com Holland (1959), a identidade vocacional consiste na aprendizagem de uma perceção sólida do próprio indivíduo em termos de objetivos (presentes e futuros), interesses e capacidades. É essencialmente durante a adolescência que "ocorre uma diferenciação crescente das preferências, interesses, competências e valores vocacionais" (p. 193) e por sua vez se desenvolvem as escolhas vocacionais.

Numa sociedade, onde os professores têm forte influência no desenvolvimento pessoal e social dos jovens, o discurso orientador do professor constitui-se como um processo pedagógico de apoio e de promoção do desenvolvimento da identidade vocacional dos jovens (Mouta & Nascimento, 2008). Sendo a orientação educativa uma função da escola, os professores assumem o papel proponderante em criar um conjunto de experiências facilitadoras à aprendizagem e ao desenvolvimento de uma identidade vocacional (Andrade, Meira, &Vasconcelos, 2002; Vega, 2009).

De acordo com os resultados obtidos neste trabalho, é possivel compreender a importância que os jovens participantes atribuem ao discurso orientador dos professores no que concerne à construção e ao desenvolvimento da identidade vocacional, uma vez que a maioria dos jovens se encontram numa fase de Identidade em Moratória, em que ainda não revelam capacidade para fazer escolhas ou elaborar projetos coerentes para um futuro profissional. De acordo com estudos de Hattie e Timperley (2007), a maioria dos jovens participantes neste estudo entendem que os comentários e as informações fornecidas pelos professores são importantes em termos de auto-eficácia sobre a aprendizagem, orientadores e promotores à construção e à organização de projetos de vida dos jovens (Savickas, 1997/1998).

De uma forma geral, a orientação educativa e em particular o discurso orientador dos professores reúnem recursos eficazes como meio de preparação à construção e ao desenvolvimento das escolhas vocacionais e dos projetos de vida dos jovens (Almeida, 2008; Taveira, 2000; Veiga & Moura, 2005, Vega, 2009). A orientação educativa em contexto escolar possui inúmeras vantagens, na formação pessoal e social dos nossos jovens, uma vez que para muitos a escola pode ser uma oportunidade única de apoio ao processo de construção e desenvolvimento da identidade vocacional, possibilitando-lhes acesso à formação

profissional e consequentemente facilitando-lhes a transição para a vida ativa. Esta transição entre a escola e um futuro profissional, para além de ajudar os jovens nas suas escolhas vocacionais e de os inserir no mercado de trabalho, reduz a exclusão social, auxiliando os jovens a evitar essa mesma exclusão. (Almeida, 2008; Taveira, 2000, 2004; Vega, 2009; Savickas, 1997/1998).

Referências

Almeida, M.E.G.G. (2008). *(Re)pensando a Orientação Vocacional na Escola: Da teoria à Prática. D*issertação tese de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro

Alves, N. (2006). *Socialização escolar e profissional dos jovens : projectos, estratégias e representações*. Lisboa: Educa (Cadernos Sísifo ; 1)

Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70

Blustein, D. L. & Noumair, D. A. (1996). Self and Identity in Career Development: Implications for Theory and Practice. *Journal of Counseling* & Dev*elopment*. 74, 433-441.

Carvalho, C; Freire, S.; Baptista, M.; Freire, A.; Azevedo, M. & Oliveira, T. (2008).

Changing practices, changing identities: a study with students at risk of educational exclusion. In: A. Ross (Ed), *Reflecting on Identities*. London: CiCe.

Coimbra, J. L. (1995). Os Professores e a Orientação Vocacional. *Noesis*, 26-29. Porto: FPCE - Universidade do Porto.

Dellas. M. & Jerningan, L.P. (1981). Development of an objective instrument to measure identity status terms of occupation crisis and commitment. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1039-1050.

European Council (2006). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training.* Brussels: European Council.

European Council (2007). *Schools for the 21st century***.** Brussels: European Council.

Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. NY: Norton.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *Review of Educational Research.* 77 (1), 81–112.

Holland, J., L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 11, 27-34.

Andrade, J.; Meira, G.; Vasconcelos, Z. (2002). O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios. *Psicologia: ciencia e profissão*. 22(3), 46-53. Brasília: Universidade Federal da Paraíba. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1414-98932002000300008&lng=pt&tlng=pt. Retirado em 26 maio 2012.

Marcia, J. E. (1964). *Determination and construct validity of ego identity status*. Unpublished doctoral dissertation. Ohio: Ohio State University.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology,* 3, 551-559.

Mouta, A.& Nascimento, I. (2008). Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultoria a professores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional,* 9(1), pp. 87-101.

Patton, M. (1990). *How to use qualitative methods in evaluation.* Newbury Park: Sage.

Savickas, M. L. (1997/1998) New developments in carrer theory and practice. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13-14, 15-19.

UNESCO (2000). *Education for All Forum*. Paris: UNESCO

Taveira, M. C. (1986). *Identidade e desenvolvimento vocacional nos jovens*. Dissertação Tese de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.

Taveira, M. C.; Campos, B. P. (1987). Identidade Vocacional de Jovens: Adaptação de uma Escala (DISI-O). *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 55-67.

Taveira, M. C. (2000). *Exploração e Desenvolvimento Vocacional de Jovens: Estudo sobre as Relações entre a Exploração, a Identidade e a Indecisão Vocacional*. (Tese de doutoramento publicada) Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto da Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Taveira, M. C. (2004). Os serviços de desenvolvimento vocacional em Portugal: algumas notas-estímulo para reflexão. *Psychologica*, Extra-série (número de homenagem ao Prof. Doutor Manuel Viegas de Abreu), 213-134.

Vega, L. S. (2009). Orientación educativa e intervención psicopedagógica- Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profisionales. Madrid: Ediciones Prirámide.

Veiga, F. H.; Moura. H. (2005). Adolescents´ vocational identity: Adaptation of the occupational identity scale (OIS). *Actas da International conference AIOSP 2005: Careers in context: new challenges and tasks for guidance and counseling.* Lisbon: University of Lisbon, FPCE, AIOSP.

O IMPACTO DA REVISÃO NO DESEMPENHO ORTOGRÁFICO, COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAL

Ana Cristina Silva, ISPA – Instituto Universitário / UIPCDE, csilva@ispa.pt

Resumo: O objectivo deste estudo é investigar o impacto de instruções orientadas para o processo de revisão através de suportes estruturados em grelhas, que funcionaram como regulador do processo de revisão. Participaram neste estudo 30 crianças do 4º ano de escolaridade, divididas num Grupo experimental e de Grupo de controle. Foram construídas três grelhas, cada uma delas com orientações sobre a ortografia, coesão e coerência, usadas pelo grupo experimental. Foi proporcionado também um *feedback* específico sobre a natureza dos erros e lacunas de coesão e coerência da versão inicial das composições das crianças. Os resultados apontam para uma melhoria na qualidade das composições infantis de crianças do 4º ano, quando comparada à dos textos das crianças do grupo de controle.
Palavras-chave: Produção textual, revisão, competências metalinguísticas, coerência, coesão, estrutura narrativa.

Introdução

Uma escrita correcta implica competências heterogéneas, incluindo a produção rápida e precisa de letras e palavras, geração de ideias, selecção de palavras, uso apropriado de gramática e pontuação, uma ortografia exacta, planeamento, tradução do planeamento para sequências de linguagem, avaliação e revisão (Graham, 1990; Hammill, 1987). Nos primeiros anos de escolaridade, o enfoque do ensino ao nível da escrita situa-se, sobretudo no código escrito (escrever letras e palavras). Após o mecanismo das correspondências grafo-fonéticas estar adquirido, a instrução sobre a escrita passa a incidir sobre o desenvolvimento de competências mais avançadas como produzir frases complexas, planear a escrita e rever o que se escreveu, capacidades necessárias à produção de textos (Berninger, Mizokawa, & Bragg, 1991; Gersten. & Baker, 2001). Contudo, muitos alunos nunca atingem estas capacidades mais avançadas de escrita.

Os modelos de Hayes e Flower (1980) e de Hayes (2000) descrevem os procedimentos de utilizadores fluentes da escrita e sustentam que o trabalho cognitivo subjacente à produção de um texto assenta em três processos cognitivos: planificação,

geração de frases e revisão. Estes processos não são lineares, antes coordenam-se entre si.

Planear está associado às ideias prévias que os utilizadores da escrita têm sobre o que pretendem comunicar. O planeamento acompanha processos relacionados com os objectivos a atingir com o texto, os quais podem não ser perceptíveis (Hayes & Flower, 1980). Quando submetidas a programas de intervenção, crianças com dificuldades de aprendizagem, geralmente falham no recurso ao planeamento explícito (MacArthur, Graham & Schwartz, 1991). De modo a planear, por exemplo uma história, o escritor tem de ter uma representação mental da situação e dos eventos. Vários estudos demonstram que a consciência da estrutura da narrativa tem impacto no comportamento do escritor, quer se trate de um adulto ou de uma criança (Mandler, 1978).

Gerar frases implica a tradução das ideias planeadas para representações linguísticas que operam na memória de trabalho (Hayes & Flower; 1980; Hayes, 2000). Essas representações terão de ser transformadas em frases escritas. As crianças dos primeiros anos de escolaridade apresentam diversos constrangimentos na produção de textos escritos porque não têm competências básicas automatizadas (ortografia, pontuação). A ausência de automatização destas competências vai implicar que maiores recursos cognitivos tenham de ser activados durante a produção textual (Hayes, 2000; Lahey & Bloom, 1994).

Rever envolve a realização de mudanças no texto de modo a melhorá-lo. Mudanças na escolha de palavras, na estrutura das frases, na ortografia ou na pontuação implicam conhecimentos linguísticos explícitos e processos metalinguísticos sobre a forma, estrutura e uso dos diferentes tipos de textos (Fayol, 2004), exigindo da parte do aluno uma reflexão e escolha de modo a verificar a eficácia das suas decisões estratégicas.

Geralmente as crianças do 3º e 4º ano de escolaridade tendem a efectuar mudanças na escolha de palavras ou na ortografia quando fazem revisões dos seus textos, (Butterfield, 1994). Os alunos destas idades consideram mais fácil emendar a ortografia, as letras maiúsculas e a pontuação (De la Paz, Swanson, & Graham, 1998) do que mudar aspectos que afectam os significados transmitidos no texto. Há que referir, no entanto, que nestas idades, a aquisição da ortografia não está ainda completa e pode ser uma fonte de problemas para alguns alunos.

Na maior parte dos códigos alfabéticos a aquisição da ortografia não implica apenas a aprendizagem das correspondências grafema-fonema. Existem fonemas que podem ser representados por mais do que um grafema e as crianças têm de aprender quais os contextos em que a mesma letra pode ter diferentes valores fonéticos. Para além da fonologia, as crianças têm de reflectir sobre outras dimensões linguísticas como a morfologia e as estruturas morfo-sintácticas de modo a escrever correctamente. A adequada representação ortográfica dos morfemas é outra aquisição importante e relativamente tardia (Bryant & Nunes, 2004). Consequentemente, o processo de revisão em crianças do 3º e 4º ano de escolaridade terá de incluir processos de reflexão metalinguística sobre a estrutura de palavras complexas.

A dimensão textual da narrativa inclui a coerência da história e a coesão das frases. Os conhecimentos sobre a estrutura narrativa e a sua organização implica a consciência dos componentes da narrativa e sua inter-relação (Mandler & Johnson, 1977). Esta dimensão da coerência tem subjacente uma representação mental da situação e dos acontecimentos, assim como as relações causais e temporais implicadas. Mandler e Johnson (1977) descrevem seis categorias de informação narrativa: o contexto (a introdução das personagens), início (o evento desencadeador), reacção (reacção das personagens e estabelecimento de um objectivo), percursos (os esforços e

tentativas para atingir esse objectivo) , resolução (o sucesso ou insucesso das tentativas) e fim (as consequências finais da acção das personagens). Esta sequência pode corresponder a uma história ou a um episódio. As regras da "gramática" narrativa especificam relações causais e temporais entre as categorias de eventos e definem os processos subjacentes a histórias complexas.

As narrativas coerentes usam marcadores linguísticos específicos (artigos, pronomes, conectores, conjunções) de modo a assegurarem a continuidade textual. Esta dimensão do texto está associada à coesão. A investigação nesta área demonstra que a pontuação e os conectores devem ser analisados de modo separado (Fayol, 2004).

O ponto final é utilizado quase ao mesmo tempo das primeiras produções escritas infantis (Kail & Weissenborn, 1991). Outras marcas de pontuação como a vírgula surgem, posteriormente (Ferreiro & Zuchermaglio, 1996). O uso de conectores de forma consistente começa a aparecer no 3º ano de escolaridade (Fayol, 1991). As crianças começam a usar os conectores como deícticos (Fayol, 2004). Só por volta dos 8 anos estas começam a usá-los com funções intra-textuais. Nesta altura emergem, por exemplo, os artigos indefinidos como meio de referir uma entidade ou o recurso ao pronome pessoal para referir uma personagem da narrativa (Hichmann, 2000; Karmiloff-Smith, 1981).

Graham, Schwartz e MacArthur (1995) examinaram, em alunos do 5º e 6º ano de escolaridade com dificuldades de aprendizagem, o efeito da revisão numa condição experimental em que deram pistas de informação específicas para o processo de revisão do texto. Às crianças enquadradas nesta condição foi-lhes dito que deviam referir o que acontecera e descrever os factos com mais detalhe, o que poderia melhorar o resultado das suas composições escritas. Ao contrário dos sujeitos em que apenas lhes era pedido que efectuassem a revisão do que escreveram, as crianças nessa condição experimental

eram direccionadas em relação ao que deveriam acrescentar à versão inicial do seu texto, devendo reescrever a sua história incorporando esses elementos. Estes alunos não apenas melhoraram o seu desempenho escrito, como fizeram mais mudanças no sentido da história. Para além da relevância das pistas específicas para a revisão, esta, entre outras investigações, demonstra a importância da revisão como um instrumento fundamental para a melhoria da qualidade da produção textual, tanto mais importante quando se sabe que muitas crianças destas idades não procedem a revisões substantivas eficazes (Fitzgerald, 1987).

As capacidades de revisão das crianças mais novas podem ser limitadas porque elas (a) falham em estabelecer claros objectivos de escrita; (b) consideram difícil avaliar a sua própria escrita do ponto de vista de quem a poderá ler; (c) experienciam problemas em determinar o que é necessário mudar no texto assim como em proceder a essas mudanças; e (d) frequentemente faltam-lhe competências executivas para controlar e coordenar objectivos contraditórios de revisão (Fitzgerald, 1987).

Como foi anteriormente referido, a revisão pode ser definida como uma tentativa de melhorar a qualidade de um texto. Constata-se que os escritores experientes atendem a diferentes aspectos dos textos no processo de revisão que os mais novos não são capazes. Existe um conjunto de dados empíricos que comprovam que as crianças mais novas se focam mais nas palavras e na ortografia do que na coesão e na coerência (De la Paz, Swanson, & Graham, 1998).

Um factor que poderá revelar-se importante no processo de revisão é o *feedback* explícito sobre a versão inicial (McCurdy, Skinner, Watson & Shriver, 2008), tendo em vista proporcionar às crianças pistas específicas que facilitem a avaliação da qualidade das suas versões iniciais.

Em síntese, a revisão é um processo central para promover a qualidade dos textos narrativos infantis, mas no final da escola primária, as crianças têm ainda dificuldades em rever os seus textos. Nestas idades é mais fácil corrigir a ortografia e a pontuação do que coordenar os diferentes componentes do texto. Assim, este estudo apresenta o seguinte objectivo: investigar o efeito de processos de revisão ao nível da ortografia, coesão e coerência com ajuda de grelhas de revisão e com *feedback* explícito sobre os erros e lacunas do texto na qualidade as composições escritas em crianças do 4º ano de escolaridade.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 30 crianças de duas turmas do 4º ano de escolaridade com práticas semelhantes ao nível do trabalho sobre o texto escrito, nas quais as instruções específicas sobre a estrutura do texto narrativo eram pouco frequentes. Na sala de aula procedia-se, sobretudo à correcção dos erros das composições escritas, incidindo os comentários das professoras mais no produto final do que no processo, o que foi confirmado através da observação das práticas. A idade média dos sujeitos foi de 9 anos e 6 meses, o desvio padrão de 6 meses, o limite mínimo de 9 anos e 1 mês e o máximo de 10 e 2 meses. As crianças seleccionadas foram indicadas pelos professores como tendo algumas dificuldades na escrita. Foi solicitado a todos os pais que assinassem uma carta de consentimento em relação à participação das crianças na investigação. Estas crianças foram divididas pelo grupo experimental, (submetidas a um programa de intervenção) e de controlo (que seguiram apenas as práticas regulares de sala de aula) tendo sido controladas as variáveis relativas ao *nível cognitivo* e ao *desenvolvimento da linguagem ao nível lexical e sintáctico.* Assim, através de test t

verificou-se a inexistência de diferenças significativas entre o grupo experimental e de controlo quanto ao nível cognitivo [*t* (28) = .218; p = . 830]; ao conhecimento de palavras [*t* (28) = .381; p = . 708] e ao desenvolvimento sintáctico [*t* (28) = .-330; p = . 739]. Os dados existentes sugerem que a escrita de textos narrativos implica a mobilização de categoriais mentais para representar eventos, daí a pertinência do controlo do desenvolvimento lexical (Fayol, 2004). Por outro lado, a habilidade de construir e compreender frases complexas é necessária à produção textual.

Procedeu-se ainda na fase inicial do estudo a uma análise das competências de escrita das crianças dos dois grupos, tendo como base uma composição subordinada a um tema ("uma festa") e a respectiva proporção de erros ortográficos, proporção de lacunas de coesão e pontuação obtida na coerência. Verificou-se mais uma vez a inexistência de diferenças significativas entre o grupo experimental e de controlo quanto à proporção de erros ortográficos [*t* (28) = .389; p = . 830] ; na proporção de lacunas de coesão textual [*t* (28) = -.476; p = . 640] e na média das pontuações obtidas para a coerência [*t* (28) = -.101; p = . 921].

Desenho Experimental

Esta investigação obedeceu a *design experimental* com um momento de pré-teste onde foi pedido às crianças para escreverem uma composição segundo um tema específico. Posteriormente foram realizadas 15 sessões de 40 minutos distribuídas ao longo de 2 meses, nas quais as crianças do grupo experimental escreviam uma composição sempre subordinada a um tema e reviam a versão inicial através de grelhas que lhes eram proporcionadas. Por fim, um momento de pós-teste em que as crianças escreviam uma nova composição para efeitos avaliativos, também um tema específico.

Instrumentos

De modo a trabalharmos com grupos relativamente equivalentes quanto aos conhecimentos implicados na produção textual procedeu-se à avaliação das seguintes competências.

Avaliação do nível intelectual **:** O nível intelectual foi avaliado através das Matrizes Progressivas de Raven (Raven, Raven & Court, 1998), seguindo-se os procedimentos estandardizados.

Avaliação do conhecimento lexical: O conhecimento lexical foi avaliado através da prova de Definição Verbal (Sim-Sim, 1997). Nesta prova, constituída por 35 itens que incluem nomes de alimentos, de animais, de profissões, de figuras geométricas, de partes do corpo, de elementos geográficos e ainda de verbos e adjectivos, é pedido às crianças que definam cada uma das palavras. A cotação máxima desta prova é de 70 pontos.

Avaliação do desenvolvimento sintáctico: O desenvolvimento sintáctico foi avaliado através da prova Compreensão das Estruturas Complexas (Sim-Sim, 1997). Esta prova é constituída por 32 itens, cada um composto por uma frase e uma pergunta acerca da mesma (Ex: A Ana vestiu a gabardine visto que estava a chover. Porque é que a Ana vestiu a gabardine?). A cotação máxima desta prova é de 32 pontos, sendo atribuído um ponto a cada resposta certa e zero pontos a cada resposta errada.

De modo a proporcionarmos às crianças instrumentos facilitadoras da revisão foram elaboradas três grelhas, uma para ortografia (que incluía indicações para uma análise fonética mais precisa; indicações para regras contextuais e morfológicas), uma outra para a pontuação e coesão textual (que incluía indicações sobre convenções textuais e de pontuação e para a utilização de elementos de continuidade textual) e por fim uma terceira para a coerência. De salientar que a avaliação das produções textuais

nos momentos do pré e pós-teste foi baseada nas mesmas grelhas. Em relação à ortografia foram contabilizados o número de erros por texto e efectuado a respectiva proporção em função do número total de palavras escritas, tendo em conta as diferenças de extensão dos textos infantis, de modo a efectuar-se o posterior tratamento estatístico. No que respeita à coesão foram contabilizados erros de pontuação e as lacunas nos elementos de continuidade textual, tendo sido efectuado como na questão dos erros ortográficos as respectivas proporções de erros e lacunas. Relativamente aos critérios de correcção referentes à estrutura da narrativa (coerência textual), foi atribuída uma cotação a cada um dos seis níveis de análise da estrutura da narrativa, sendo a cotação máxima de 12 pontos. Esta cotação foi atribuída por dois juízes, que manifestaram 95 % de concordância, no que respeita à pontuação atribuída. Na construção da grelha foi dada especial atenção à idade e às competências dos participantes. Neste sentido, foi utilizado um vocabulário simples e claro. Simples na medida em que foi adequado à idade e às competências dos participantes e claro, uma vez que o objectivo seria possibilitar aos participantes uma orientação rápida e acessível. Assim, em cada grelha, cada categoria de erros estava assinalado com uma cor, as quais eram assinaladas pelo experimentador com a mesma cor na composição da criança. A grelha de coerência textual teve como base o modelo de Mandler e Johnson (1977).

As versões iniciais das composições eram escritas em grupo, mas no momento da revisão (que acontecia no dia seguinte) a criança ficava sozinha com o experimentador que lhe passava uma grelha de cada vez para que reavaliasse a sua composição e a melhorasse.

Resultados

Os resultados dos testes *t* aplicados aos dados obtidos demonstram a existência de diferenças significativas entre os grupos para o desempenho ortográfico [*t* (28) = 2 .56; p = . 019]; para a proporção de lacunas e erros de coesão textual [*t (28)* = 2.52; p = . 022] e na médias das pontuações obtidas para a coerência [*t* (28) = -5.24; p = . 000]. Estes dados são corroborados pelas diferenças encontradas na qualidade das composições do grupo experimental entre os momento do pré e pós-teste. Assim, foram encontradas diferenças significativas entre os dois momentos no desempenho ortográfico [*t* (14) =3.85; p =.0 04] nas lacunas de coesão textual [*t* (14) =5.64; p = .000] e nas médias das pontuações obtidas para a coerência [*t* (14) = -5.32; p = .000]

Enquanto para o grupo de controle não se registaram diferenças significativas entre o pré e o pós- teste no desempenho ortográfico [*t* (14) = .19; p = .848], nem nas lacunas de coesão textual [*t* (14) = -.18; p = .854], e nem nas médias das pontuações obtidas para a coerência [*t* (14) = 1.05; p = .318].

Discussão e conclusão

Estes resultados sugerem que mesmo na escola primária, a revisão, desde que as crianças sejam devidamente orientadas, pode servir como um instrumento de melhoria da qualidade dos textos narrativos e como base para a intervenção de programas de escrita. As grelhas utilizadas funcionaram como um suporte concreto de orientação permitindo às crianças focarem-se não só nas palavras, mas igualmente na coesão e na coerência textual. As grelhas com as suas orientações proporcionaram às crianças objectivos para revisão e critérios de avaliação dos seus próprios textos, ajudando-as a superar as dificuldades que os estudos têm evidenciado que elas demonstram no processo de revisão nestas idades (Fitzgerald, 1987). Do ponto de vista do

desenvolvimento de processos auto-regulatórios na produção textual, estes resultados vão na linha da perspectiva teórica de Zimmerman (2000), que defende que o processo se inicia com o suporte de fontes sociais, representadas aqui pelas grelhas e pelo *feedback* específico. Também os estudos de Graham, Schwartz e MacArthur (1995) sobre as melhorias do efeito da revisão em condições em que sejam proporcionadas indicações específicas para o processo de revisão, são confirmadas no nosso estudo. As instruções sobre a estrutura narrativa proporcionam critérios para uma revisão eficaz que melhora a qualidade das composições de crianças do 4º ano de escolaridade (Fitzgerald & Teasley, 1986). Apesar de ser consensual que no processo de revisão, as crianças destas idades se centram mais nas palavras, são escassos ou nulos os estudos sobre o efeito de uma revisão no desempenho ortográfico. Este estudo demonstrou que a revisão pode ter um efeito positivo na detecção e correcção de grande variedade de erros, conduzindo à compreensão do funcionamento de regras contextuais e morfológicas e uma análise mais minuciosa da estrutura fonológica das palavras, uma vez que a grelha para a ortografia tinha pistas para a reflexão nesse sentido. Os comentários das crianças durante o processo de revisão confirmam este ponto de vista: "Escrevi mal porque é com dois ss e eu só pus um"; O r está trocado porque é empregado e não "empergado", etc. O mesmo tipo de comentários foram registados em relação às dimensões de coesão (" Aqui fica mal dias seguintes é melhor mudar para dias depois"; " Aqui é ela e não Amélia outra vez") ou de coerência ("Tenho que dizer melhor como era a mãe da Joana"; " Não expliquei o que aconteceu primeiro"). Para estes resultados muito terão contribuído o facto de se terem assinalado na própria composição das crianças os erros e lacunas em diferentes cores consoante a sua natureza, fundamentando a importância do *feedback* explícito (McCurdy, Skinner, Watson & Shriver, 2008).

Os resultados obtidos revelam-se promissores para a sua aplicação pedagógica de forma relativamente autónoma em contexto de sala de aula. De facto, neste estudo, o processo de revisão foi realizado individualmente de modo a que o experimentador captasse os comentários infantis, mas nada impede que trabalho pedagógico com grelhas semelhantes não seja realizado no dia-a-dia das salas de aula. Tanto mais que, pelo menos em Portugal, é relativamente escasso o trabalho pedagógico orientado para o processo de escrita, valorizando-se ou corrigindo-se apenas o produto final.

Referências

Berninger, V. W., Mizokawa, D. T., & Bragg, R. (1991). Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of School Psychology, 29*, 57–79.

Bryant, P. & Nunes, T. (2004) Morphology and spelling. In Nunes, T. & Bryant, P (Eds), *Handbook of Children's Literacy* (pp; 181-197). GB: Kluwer Academic Publishers.

Butterfield, E. (1994). *Children´s writing: Toward a process theory of development of skilled writing* (pp. 57-81). Greenwich, CT; JAI Press.

De la Paz, S., Swanson, P. & Graham, S. (1998). The contribution of executive control to the revising by students with writing and learning difficulties. *Journal of Educational Psychology, 89,* 203-222.

Fayol, M. (2004). Text and cognition. In Nunes, T. & Bryant, P (Eds), *Handbook of children's literacy* (pp; 181-197). GB: Kluwer Academic Publishers.

Ferreiro, E. & Zucchermaglio, C. (1996). Children´s use of punctuation marks: The case of quoted speech. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. Resnick (Eds.), *Children´s early text construction.* New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research, 57,* 481-506.

Gersten, R., & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *Elementary School Journal, 101,* 251–272.

Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology, 82,* 781–791.

Graham, S., Schwartz, S. & MacArthur, C. (1995). Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behavior and writing performance of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology, 87* (2), 230-240.

Hammill, D. (1987). Assessing the abilities and instructional needs of students. In D. D. Hammill (Ed.), *Assessing the abilities and instructional needs of students: A practical guide for educators, psychologists, speech pathologists, and diagnosticians* (pp. 5–37). Austin, TX: PRO-ED.

Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of the writing process. In L.W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing,* (pp.3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hayes, J. R. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.) *Perspectives on writing: Research, theory and practice*, (pp.6-44). Newark, DE. International Reading Association.

Hichmann, M. (2000). Le developmment de l´organisation discursive. In M. Kail and M. Fayol (Eds.), *L´acquisition du langage*. Paris: Presses Universitaires de France.

Kail, M. & Weissenborn, P. (1991). Conjunctions: Developmental issues.In G. Pieraut Le Bonniec and M. Dolitsky (Eds.), *From basic language to discourse basis processing* (pp. 125-142). Amsterdam; Benjamin.

Karmiloff-Smith, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In W. Deutsch (Ed.), *The child´s construction of language processing* (pp 122-147). New York: Academic Press.

Lahey, M. & Bloom, L. (1994). Variability and Language Learning Disabilities. In G. P. Wallach & K. G. Butler (Eds.) *Language, learning disabilities in school-age children and adolescents: Some principles and applications* (pp.354-372). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

MacArthur, C, Graham, S., & Schwartz, S. (1991). Knowledge of revision and revising behavior among learning disabled students. *Learning Disability Quarterly, 14*, 61-73.

Mandler, J. M. (1978). A code in the node: The use of a story schema in retrieval. *Discourse Processes, 1*, 14-35.

Mandler, J. M., & Johnson, N. J. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology, 9,* 111-115.

McCurdy, M., Skinner, C., Watson, S. & Shriver, M. (2008). Examining the effects of a comprehensive writing program on the writing performance of middle school students with learning disabilities in written expression. *School Psychology Quartely, 23,* 471- 586.

Raven, J., Raven, J.C., & Court, J.H. (1998). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scale. Section I. General overview*. Oxford: Oxford Psychologists Press.

Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do descobrimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Textos de Educação.

Singer, B. & Bashir, A. (2004). Developmental variations in writting composition skills. In Stone, A., Siliman, E., Ehren, B. & Apel, K. (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 559–582). New York: The Gilford Press.

O MODELO *SELF-REGULATED STRATEGY DEVELOPMENT* NO ENSINO DA ESCRITA DO ENSAIO DE OPINIÃO

Carla Sousa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, carla_carap@hotmail.com
Miriam Inácio, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, miriamci@gmail.com
Maria Prata, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, mprata58@googlemail.com
Sara Ferreira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, sarasjf@gmail.com
Maria Isabel Festas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, ifestas@fpce.uc.pt
Albertina Lima de Oliveira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, aolima@fpce.uc.pt

Resumo: A escrita não é apenas um preditor do sucesso académico mas, cada vez mais, um requisito básico para a participação na vida em sociedade. Ensinar a escrever bem é uma tarefa do sistema educativo, contudo muitos alunos saem da escola sem terem adquirido bem esta competência. O projeto "Ensino de Estratégias de Escrita" (FCT - PTDC/CPE-CED/102010/2008), que decorreu em seis escolas públicas do concelho de Coimbra, tinha como principais objetivos adaptar para o contexto educativo português o programa *Self-Regulated Strategy Development* – SRSD (Harris, et al, 2008) e melhorar as competências de escrita e sua instrução. Para o efeito, seguindo o modelo *SRSD*, desenvolvemos um programa de ensino de estratégias de escrita de um ensaio de opinião com vista a verificar os resultados da sua instrução na composição de textos. Para a prossecução deste estudo usou-se uma metodologia quase-experimental de pré e pós-teste, com grupo de controlo. A amostra foi composta por 507 alunos do 8º ano, envolvendo ainda 15 professores. O programa de intervenção decorreu ao longo de 4 meses, nas aulas de Língua Portuguesa e cada sessão semanal teve a duração de 45 minutos, sendo da responsabilidade dos professores da disciplina. De forma a assegurar a estandardização dos procedimentos e atividades no grupo experimental, os professores participaram em sessões de formação e acompanhamento durante todo o processo de intervenção. Os primeiros resultados indicam diferenças significativas entre os dois grupos revelando que o grupo experimental tem pontuações superiores.
Palavras-Chave: escrita; composição de textos; estratégias de escrita; autorregulação da aprendizagem; formação de professores

Introdução

De acordo com Rebelo (2008) a aprendizagem da escrita "é um requisito básico para capacitar os alunos a escreverem textos, isto é, a codificar a linguagem oral e o pensamento dos seus autores".

De facto, é através da escrita que os indivíduos podem expressar e dar significado aos seus pensamentos, partilhar ideias e sentimentos acerca de um determinado assunto. Sem dúvida, a escrita é, hoje em dia, considerada uma competência básica para a participação na sociedade (Graham & Perin, 2007). No entanto, muitos alunos terminam a escola sem dominarem esta competência. Isto fica-se a dever, em grande parte, à ausência de um ensino que incida diretamente sobre a escrita e à crença segundo a qual as habilidades de composição seriam subsidiárias do desenvolvimento de outras áreas, como é o caso da leitura (Graham, 2012).

Graham e Harris (1999) sintetizam as dificuldades reveladas por muitos alunos na escrita de textos: 1) minimizam ou descuram o recurso a estratégias de autorregulação como a planificação, a monitorização, a avaliação e a revisão; 2) contrariamente aos escritores competentes, apresentam composições com muitos erros ortográficos; 3) redigem textos demasiado curtos e pouco elaborados; 4) mesmo que façam revisão do que escrevem, esta não é eficaz, uma vez que estes alunos não aperfeiçoam a qualidade do texto em termos de conteúdo e estilo, centrando-se em aspetos meramente formais; 5) preocupam-se muito com a forma e menos com o conteúdo, talvez devido ao valor que os professores foram atribuindo àquele aspeto ao longo dos anos.

A tomada de consciência, por parte de investigadores e educadores, das dificuldades existentes na produção escrita e das consequentes altas taxas de insucesso na área, quer nos E.U.A., conforme os resultados alcançados no *National Assessment of Educational Progress* (Persky, Daane & Jin, 2003), quer em Portugal, mediante avaliações como as do PISA (GIASE, 2004/2005) ou as que constam do relatório do GAVE de 2010, propiciou que se desenvolvessem estudos sobre a eficácia de estratégias e de métodos de ensino da escrita.

Um dos programas que mais se tem destacado, pela sua eficácia, no ensino da escrita de diversos géneros textuais é o *Self-Regulated Strategy Development (*SRSD*)* desenvolvido

por Harris, Graham, Manson e Friedlander (2008). Este incide no ensino, de modo explícito e metódico, de procedimentos e de estratégias de escrita de textos, e promove o uso de estratégias de autorregulação (Graham & Harris, 1999; Rebelo, 2008).

O nosso projeto de investigação *Ensino de Estratégias de Escrita*, partindo do programa SRSD, pretendeu fomentar a generalização de mudanças explícitas e sistemáticas no ensino da escrita, de forma a melhorar as competências de escrita de ensaios de opinião dos alunos do 8.º ano de escolaridade.

Dada a importância do SRSD para o nosso projeto de investigação, explicamo-lo de seguida, para, posteriormente, nos determos sobre o estudo realizado.

O programa de desenvolvimento de estratégias de autorregulação

Atendendo às dificuldades evidenciadas por muitos alunos na escrita de textos e à pouca atenção dada ao ensino desta habilidade ao longo da escolaridade, Harris et al. (2008) desenvolveram o programa SRSD.

Criado em 1982, este programa tem vindo a ser aperfeiçoado e trabalhado em várias áreas como a matemática e a leitura, embora seja no ensino da escrita que tenha assumido maior destaque. O SRSD tem vindo a ser aplicado, com bastante sucesso, em todos os níveis de escolaridade (desde o elementar ao ensino superior) na turma, em pequenos grupos e individualmente (Graham & Harris, 2003, Harris, Lane, Graham, Driscoll, Sandmel, Brindle & Schatsneider, 2012).

O SRSD apresenta estes três grandes objetivos: ensinar, de forma explícita e metódica, procedimentos de escrita de textos; incrementar a utilização de estratégias de autorregulação (definição de objetivos, automonitorização, autorreforço e autoafirmações); e, finalmente, promover, nos alunos, o desenvolvimento de atitudes e a adoção de convicções positivas acerca da escrita e de si próprios como escritores (Harris, Santangelo & Graham, 2008).

Assim, este programa trabalha a escrita, as atitudes e a autoeficácia, desempenhando esta última, segundo vários autores (Lavelle, 2009, Litlle, Lane, Harris, Graham, Karen & Sandmel, 2010), um papel determinante no bom desempenho dos alunos, mais concretamente no esforço despendido na tarefa e no grau de persistência face às dificuldades que nela encontram. Daí que esta seja encorajada e desenvolvida ao longo do programa.

O programa SRSD inclui seis fases consideradas básicas para introduzir e promover estratégias de escrita e de autorregulação, a saber: *Desenvolver e ativar os conhecimentos prévios*; *Discutir*; *Modelar*; *Memorizar*; *Apoiar*; *Desempenho autónomo*.

Na primeira fase - *Desenvolver e ativar os conhecimentos prévios* - os alunos adquirem os conhecimentos, vocabulário e conceitos relativos ao género de texto a ser trabalhado, de forma a aprender e a aplicar com sucesso as estratégias da escrita e da autorregulação.

Já na segunda fase – *Discutir* - o professor e os alunos discutem o significado e as vantagens da escrita e do uso de autoafirmações.

Na fase seguinte – *Modelar* – o professor modela, em voz alta, a utilização de afirmações autorreguladoras durante a composição de um texto modelo.

Na quarta fase – *Memorizar* – os alunos participam em atividades que os ajudam a memorizar os passos da estratégia. Embora alguns alunos não necessitem desta fase, outros beneficiam grandemente dela e deverão continuar a trabalhar a memorização.

Segue-se a quinta fase – *Apoiar* – em que o professor dá suporte aos alunos no uso de estratégias de escrita, nas autoafirmações e noutros procedimentos de autorregulação.

Finalmente, na sexta fase – *Desempenho autónomo* – os alunos são incentivados, pelo professor, a usar as estratégias aprendidas sem a sua ajuda ou sem a colaboração de outros colegas.

Estas fases apresentam-se como linhas gerais, e não como etapas fixas e pré-determinadas, uma vez que podem ser reordenadas, modificadas, repetidas ou eliminadas, de acordo com as necessidades e ambições dos alunos e dos professores.

Desde 1985 contam-se já mais de 40 estudos que investigaram o ensino de estratégias de escrita através do modelo SRSD (Graham e Harris, 2003, Harris et al., 2008).

Assim, com o objetivo de reunir e sintetizar os resultados dos vários estudos realizaram-se várias meta-análises (Graham, 2006, Graham & Harris, 2003, Graham & Perin, 2007, Rogers & Graham, 2008).

Todas as investigações e meta-análises realizadas confirmam que, de facto, o SRSD é um programa de ensino eficaz para todos os alunos, com e sem dificuldades.

Assim, independentemente das características dos alunos, do seu ano de escolaridade e do género de texto, trabalhar a escrita através do programa SRSD conduz a melhorias significativas no conhecimento e competências gerais de escrita, na motivação para escrever e na autorregulação dos alunos.

Além disso, as meta-análises indicam que o SRSD parece ser especialmente vantajoso para melhorar as competências de escrita dos alunos com dificuldades (Graham, 2006, Graham & Harris, 2003, Graham & Perin, 2007, Rogers & Graham, 2008).

Método

O nosso projeto de investigação *Ensino de Estratégias de Escrita* tinha como objetivos principais: adaptar o SRSD para a língua e contexto educativo portugueses e verificar os efeitos do ensino das estratégias na composição de um ensaio de opinião.

Para a prossecução deste estudo usou-se uma metodologia quase-experimental de pré e pós-teste.

Participantes

No presente estudo participaram 507 alunos do 8º ano, de seis escolas públicas da área urbana do concelho de Coimbra, divididos em grupo experimental (n= 285) e de controlo (n= 222). No total estiveram envolvidas 25 turmas (n=13 experimental; n= 12 controlo) e 15 professores de Língua Portuguesa (n= 7 experimental; n= 8 controlo).

Neste artigo, apresentamos apenas os primeiros resultados parciais obtidos, sendo que a nossa subamostra é constituída por 6 turmas (n=115) de duas escolas do ensino básico, situadas na zona urbana de Coimbra, uma pertencente ao grupo experimental (n=63) e a outra ao grupo de controlo (n=52), e na qual se verifica uma predominância de raparigas (n=65) relativamente ao número de rapazes (n=50), como se verifica na tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição da subamostra por género

	Raparigas	**Rapazes**
Escola Experimental	39	24
Escola de Controlo	26	26
Totais	**65**	**50**

Tabela 2 - Média e Desvio-Padrão das idades da subamostra de alunos

	Idade			
Grupos	Média	DP	Min.	Máx.
Escola Experimental	12,97	0,58	11,0	14,0
Escola de Controlo	13,51	0,69	12,8	16,4

Tal como se pode ver na tabela 2, a média de idades na escola de controlo: 13,51 (DP=0,69) é superior à da escola experimental: 12,97 (DP=0,58), havendo uma diferença significativa de idades entre os grupos ($p<0.001$).

Procedimento

Antes da implementação do programa obtiveram-se as autorizações do Ministério da Educação, das escolas participantes e dos encarregados de educação de todos os alunos das turmas do 8º ano de escolaridade.

Nesta fase foram, também, adaptadas cinco lições sobre a planificação e a escrita de um ensaio de opinião, de acordo com o modelo SRSD (Harris et al., 2008), e desenvolvidos os instrumentos de avaliação, a ficha de recolha de dados sociodemográficos dos alunos e todos os materiais das sessões.

O programa de intervenção decorreu, junto do grupo experimental, ao longo de 4 meses, tendo sido aplicado uma vez por semana, durante 45 minutos, nas aulas de Língua Portuguesa. Durante o mesmo tempo, os alunos das turmas de controlo desenvolveram as atividades de escrita contempladas no programa de Língua Portuguesa.

De forma a assegurar a uniformização dos procedimentos e atividades no grupo experimental, os professores participaram em sessões de formação e acompanhamento durante todo o processo de intervenção. Nesse contexto, sempre que necessário, procedeu-se ao reajustamento do programa às necessidades e progressos dos alunos.

Paralelamente foram sendo recolhidos nas escolas os dados sociodemográficos dos alunos com vista à caracterização da amostra.

Resultados

Aplicando-se o teste do Qui-quadrado e do T-Student podemos verificar que os dois subgrupos da nossa subamostra são equivalentes quanto ao sexo, às habilitações literárias dos pais, às classificações em Língua Portuguesa e nas disciplinas centrais do currículo obtidas no ano de escolaridade antecedente.

Apenas em relação à variável idade encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os dois subgrupos, uma vez que a média de idades dos alunos do subgrupo de controlo é superior à dos alunos do subgrupo experimental.

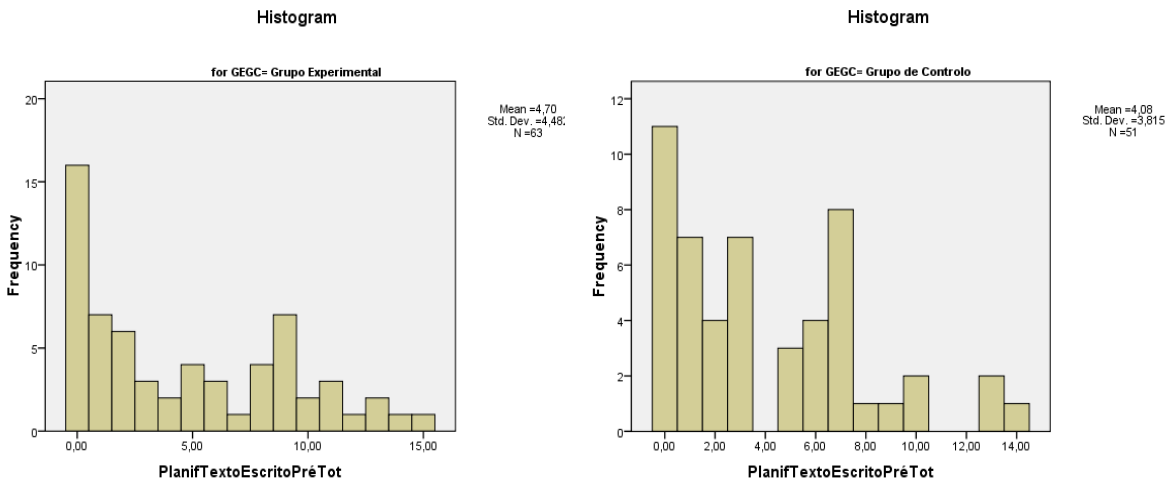
Através da análise dos pré e dos pós-testes, utilizando uma grelha de avaliação concebida para esse efeito, os avaliadores registaram os elementos estruturais de um ensaio de opinião presentes em cada texto individual, nomeadamente: a premissa sobre o tema proposto, o número de razões abonadas a favor da premissa, o número de elaborações explicitando cada razão e uma conclusão coerente validando a opinião defendida na premissa.

O somatório destes elementos, avaliados na escrita do ensaio de opinião, resultou num valor compósito que traduziu o desempenho/competência individual dos alunos.

Mais concretamente podemos observar, através das figuras 1 e 2, os resultados dos alunos do grupo experimental e do grupo de controlo ao nível do pré-teste (figura 1), ou seja, antes da implementação do programa, e ao nível do pós-teste (figura 2), imediatamente após a realização das sessões com o SRSD.

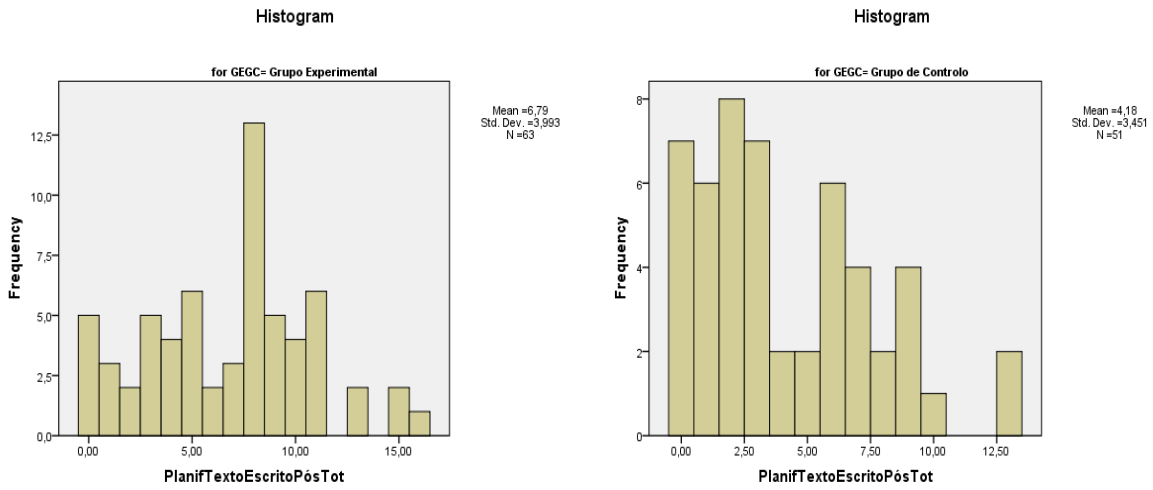
A figura 1 mostra a distribuição dos resultados obtidos pelos dois subgrupos no pré-teste. Pode-se observar que a distribuição dos dois subgrupos tende a ter a mesma configuração, sendo que o grosso das respostas se encontra nos valores mais baixos.

Figura 1 – Distribuição dos resultados no pré-teste dos grupos experimental e de controlo



A análise da figura 2 permite verificar que os resultados mais baixos no subgrupo de controlo aumentaram, enquanto no subgrupo experimental diminuíram. Verifica-se, de facto, que a maioria dos alunos do subgrupo experimental, após a intervenção, passou a apresentar resultados mais elevados na escrita de um ensaio de opinião.

Figura 2 – Distribuição dos resultados nos pós-testes no grupo experimental e no grupo de controlo



Na tabela 3 pode-se analisar os valores obtidos através da ANOVA Mista (medidas repetidas). Através deles pode-se observar que os ganhos do grupo experimental, já registados nas estatísticas descritivas, não se devem ao acaso, mas são o resultado do tratamento (intervenção). Quer a comparação dentro do mesmo grupo (do pré para o pós-teste) quer a comparação entre grupos (grupo experimental - grupo de controlo) revelam diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$).

Quanto à interação entre o tempo e os subgrupos da amostra pode-se verificar que existem de facto diferenças estatisticamente significativas ao longo do tempo nos resultados

dos subgrupos, ou seja, os subgrupos foram apresentando diferentes resultados ao longo da implementação do programa.

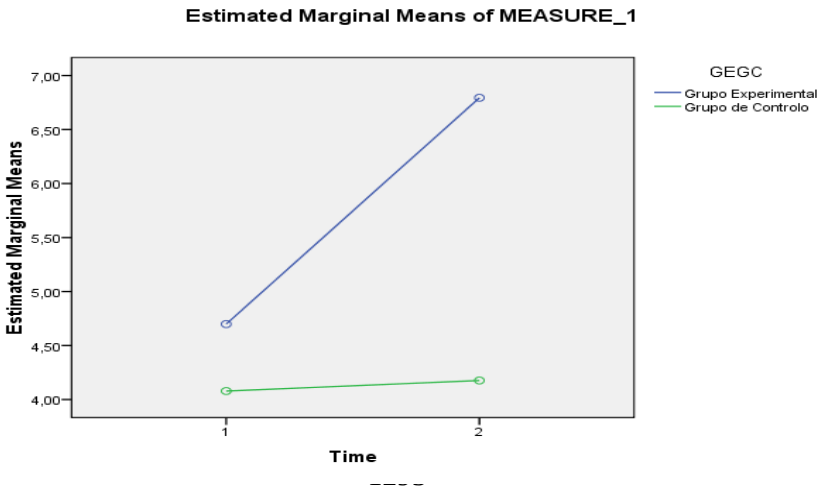
Tabela 3 – ANOVA Mista – medidas misturadas

Fonte	Soma dos Quadrados	gl	Média dos Quadrados	F	Sig.
Efeito entre sujeitos	73,837	1	73,837	8,401	,005
Intra sujeitos (erro)	984,358	112	8,789		
Efeito Intra Sujeitos	67,790	1	67,790	4,781	,031
Tempo*GEGC	**56,211**	**1**	**56,211**	**3,965**	**,049**
Tempo*GEGC (erro)	1587,969	112	14,178		

Tal como previsto, como se pode observar no gráfico da figura 4, os resultados obtidos nos pós-testes pelo subgrupo experimental são bastante superiores aos obtidos pelos resultados do subgrupo de controlo.

A figura 4 mostra que o efeito de interação é significativo entre os dois subgrupos, uma vez que é bastante evidente a evolução do subgrupo experimental ao longo do tempo (durante a intervenção). Já o subgrupo de controlo manteve praticamente os mesmos resultados ao longo do tempo.

Figura 4 – Representação gráfica das médias dos pré e pós-testes - efeitos de interação



Conclusão

Os resultados indicam claramente que as estratégias de escrita de um ensaio de opinião, ensinadas e desenvolvidas no programa, tiveram efeitos positivos no desempenho dos alunos.

De facto, podemos verificar um importante efeito de interação inter e intra-grupos uma vez que os alunos do subgrupo experimental, ao longo do tempo da intervenção, foram evoluindo e melhorando, enquanto os alunos do subgrupo de controlo mantiveram os resultados.

Em suma, os resultados demonstraram que os alunos do grupo experimental aprenderam a organizar, de forma lógica e sequencial, as partes constituintes de um texto de opinião, a assumir e a defender a sua posição ou premissa sobre o assunto exposto e a concluir de forma coerente. Assim, concluímos que responderam à instrução e ao treino desenvolvidos no programa SRSD.

Referências

Crammond, J. C. (1997). An analysis of argument structure in expert and student persuasive writing. *Dissertation abstracts International*, 63 (7), 2455A. Retrieved May 5, 2008, from Dissertation and Theses Database.

GIASE (04/05). Estatísticas da Educação 04/05. Lisboa: Ministério da Educação.

Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In McArthur, C., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.), Handbook of writing research (pp. 187-207). New York: Guilford

Graham, S. (2012). *Effective Writing Instruction*. Comunicação apresentada na Conferência Evidence – based practices in writing. FPCE, Coimbra

Graham, S. & Harris, K. R. (1999). Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: An Illustration from the self-regulated development model, Language, Speech & Hearing Services in Schools, 30 (3), 255-264

Graham, S., & Harris, K. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In Swanson, H., Harris, K. & Graham, S. (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp 323-344). New York: Guilford Press

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, *99*, 445-476 DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.445

Harris, K., Graham, S., Manson, L., & Friedlander, B. (2008). Powerful writing strategies for all students. Baltimore, MA: Brookes

Harris, K., Lane, K., Graham, S., Driscoll, S., Sandmel, K., Brindle, M., & Schatschneider, C. (2012). Pratice-based professional development for self-regulated strategies development in writing: a randomized controlled study. *Journal of Teacher Education 63* (2) pp. 103-119. DOI: 10.1177/0022487111429005

Harris, K., Santangelo, T. & Graham, S. (2008). Self-regulated strategy development in writing: going beyond NLEs to a more balanced approach. *Instructional science* 36:395-408 DOI:10.1007/s11251-008-9062-9

Lavelle, E. (2009) Writing through college: self-efficacy and instruction in Beard, R., Riley, J., Myhill, D., Nystrand, M. (Eds.) *The sage handbook of writing development*. SAGE Publications Ltd

Little, M., Lane, K., Harris, K., Graham, S., Story, M. & Sandmel, K. (2010). Self-regulated strategies development for persuasive writing in Tandem with schoolwide positive behavioral support: effects for second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Behavioral Disorders*, 35 *(2)* 157-179

Rebelo, J. A. S. (2008). Dificuldades na aprendizagem da escrita. Dificultades de aprendizaje en la escritura. [pp. 113-139] In Arroyo, R. G. *La Comunicácion escrita: Cognición, multilinguismo y tecnologias*. Granada: Editorial Natívola

Rogers, L., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology, 100*, 879-906 DOI: 10.1037/0022-0663.100.4.879

O PAPEL DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NA "CONSTRUÇÃO" DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Maria Celeste de Sousa Lopes, Universidade Portucalense- Porto (Portugal**),** celeste@upt.pt

Resumo: O princípio de igualdade de oportunidades, que deve estar no cerne das políticas educacionais não deve ser entendido como algo homogêneo, porque nega sentido à diversidade. Uma educação inclusiva significa acesso ao ensino regular para todos, mas com propostas. Deve assegurar o acesso a todas as crianças em idade escolar e o seu sucesso, independentemente das suas características e diferenças individuais. Para que este objetivo seja alcançado é necessário oferecer ferramentas que proporcionem mudanças práticas e eficazes no quotidiano escolar, considerando fundamental que professores atualizem as sua práticas. Ao promover o desenvolvimento de estratégias diversificadas, o professo*r* pode torna-se um facilitador, um verdadeiro construtor de ambientes de aprendizagem. Neste contexto a diferenciação pedagógica surge como um caminho no respeito pela diferença ao proporcionar a todos as mesmas oportunidades. Neste sentido, esta comunicação pretende salientar a importância da diferenciação como estratégia fundamental no caminho de uma escola para todos e mostrar os resultados relativos às práticas eficazes em sala de aula e os fatores que favorecem o direito à educação, e a construção de uma escola para todos.
Palavras-chave: educação, inclusão, diferenciação

Introdução

Do ensino inclusivo ao ensino diferenciado

O direito à educação tem sido bastante reclamado e continua atualíssimo. O paradigma inclusivo confirmado em Salamanca, vai nesse sentido. Estabelece as normas sobre a igualdade de oportunidades para todos, independentemente da raça, etnia ou limitações físicas, assim o como o direito à educação reafirmando o já estabelecido na declaração dos direitos do Homem.

A educação inclusiva vem assim reforçar o direito de todos frequentarem o mesmo tipo de ensino, pauta-se pelo princípio da igualdade de oportunidades e de uma educação para todos. É um processo que envolve mudança e implica, entre outros: i) valorizar, igualmente, todos os alunos; ii) aumentar a participação e reduzir a exclusão dos alunos e das culturas; iii) reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma que estas respondam à diversidade dos alunos; iv) reduzir as barreiras à aprendizagem e a participação de todos os

alunos independentemente das suas diferenças. Trata-se de um *processo* contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos (Lopes, 2012) .É um ideal, segundo Booth e Ainscow (2002), a que todas as escolas podem e devem aspirar. A participação, segundo os mesmos autores, *"significa a aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração com eles em experiências educativas partilhadas. Isto requer um envolvimento ativo na aprendizagem e tem implicações na forma como é vivido o processo educativo"*.

No entanto, a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais baseia-se em fatores que superam os legislativos. A questão reside em como tornar compatível esta realidade heterogênea, com os esquemas, baseados em modelos não preparados para trabalhar a diversidade e a diferença, em propostas a partir da perspetiva de homogeneização. É um desafio, que passa pela diferenciação pedagógica. É necessário oferecer ferramentas que proporcionem mudanças práticas e eficazes no quotidiano escolar. Uma educação inclusiva significa acesso ao ensino regular para todos mas com participação e sucesso

A atenção às diferenças individuais, seja qual for a sua origem, numa escola inclusiva, exige, assim, para além, de currículos abertos e flexíveis, capazes de responder às necessidades comuns ao conjunto da população escolar, exige também o uso de estratégias e metodologias adequadas. É necessário que haja diferenciação, adaptação e individualização curricular conducente com as necessidades e características de cada aluno. Todos os alunos deverão ter os mesmos direitos e oportunidades, incluindo o direito à diferença e a uma educação adaptada às suas necessidades.

A ideia de uma escola inclusiva exige uma reestruturação das escolas de modo a responder às necessidades de todas as crianças e uma outra pedagogia dentro da sala de aula.

Para isto torna-se cada vez mais necessário que, para além do professor reconhecer a diferença, este adote uma pedagogia que inclua todos, procurando proporcionar um ensino diferenciado, organizando as atividades e as interações de modo a que cada um seja frequentemente confrontado com situações enriquecedoras de acordo com as suas características e necessidades pessoais. Ao promover o desenvolvimento de estratégias diversificadas, o professor torna-se um facilitador, um verdadeiro construtor de ambientes de aprendizagem que promovem o desenvolvimento pessoal, cultural e social. Terá de desenvolver e gerir esses ambientes sendo suficientemente flexível para lidar com o imprevisto, a incerteza, a expressão de sentimento, as dúvidas e os medos de quem cresce, a par e passo com quem aprende.

A emergência da diferenciação pedagógica

As escolas que queiram responder ao novo desafio da inclusão e do combate contra a exclusão terão de implementar novos modelos pedagógicos de cooperação e diferenciação, entendendo-se por diferenciação o processo através do qual os professores levem os alunos a progredir no currículo, através de uma seleção adequada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo.

A diferenciação pedagógica surge como um caminho no respeito pela diferença ao proporcionar a todos as mesmas oportunidades. Para conseguir diferenciar é necessário não se ser indiferente às diferenças. Para ensinar uma turma, parte-se do princípio de que todos os alunos podem aprender, mas no tempo e da maneira que lhe são próprios, isto é, cada um aprende determinado conhecimento de acordo com as próprias características, que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e de agir. (Lopes, 2012)

Perrenoud (2000), sublinha que o grande desafio que se coloca aos docentes é o de criar condições efetivas para que os alunos aprendam e não estarem tão preocupados em ensinar.

Desta dicotomia de estilos implica necessariamente a diferenciação pedagógica, percebendo os diferentes estilos de aprendizagem de cada um de forma a fazer-se uma atuação sobre eles.

O êxito da diferenciação tal como assinala Cadima (1996) "*reside na capacidade de inventar fórmulas simples em que cada um possa ter tratamento específico sem que contudo se sinta fechado em si próprio e posto à margem".*

No entender de Astolfi, a pedagogia diferenciada pode constituir uma resposta eficaz aos problemas da aprendizagem, não como *"uma fórmula estática de ensino, mas como uma modificação essencial das atitudes*" (1995: 186). Para o autor, esta pedagogia requer a abertura do professor às necessidades e características dos diferentes alunos que se encontram na escola e implicitamente a aplicação de variantes didáticas que sejam uma resposta a essa diversidade, nomeadamente na sala de aula. Ao que Tomlinson, acrescenta: *"uma sala de aulas com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz"* (2008: 13).

Na perspetiva de vários autores a Pedagogia Diferenciada constitui um desafio a uma mudança profunda da escola, pois evidencia a concretização de dispositivos que correspondam às diferentes expectativas e necessidades dos alunos e que sejam eficazes em termos de aprendizagens significativas e interventivas na sociedade. Esta Pedagogia coloca aos professores desafios à investigação no plano concreto do trabalho na sala de aula e no que concerne à autonomia do aluno. Diferenciar na perspetiva de Perrenoud (1995), citado por Santana "…*é romper com a pedagogia magistral- a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didácticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável ao seu processo de aprendizagem*" (2000: 30).

Para Engberg et al., torna-se pois fulcral que as práticas pedagógicas considerem que "*os alunos são diferentes pela sua origem, aquisições anteriores, projectos, características, interesses e qualidades pessoais mutáveis e por isso se diz que cada aluno possui um ritmo próprio de aprendizagem"* (1995: 44). Daqui resulta, segundo as autoras, a capacidade e a possibilidade que o professor tem em relação ao nível de diferenciação que introduz na gestão das suas tarefas dentro da sala de aula.

Um ensino diferenciado, para Tomlinson (2008), não significa *"apenas atribuir tarefas normais à maioria dos alunos e tarefas diferentes a alunos com dificuldades ou altamente capacitados"* (2008: 30). Para a autora citada, *"numa sala de aula com ensino diferenciado, o objectivo para cada aluno é elevar ao máximo o seu nível de aprendizagem. O objectivo do professor é compreender cada vez melhor em que nível os alunos se posicionam para que possa ir de encontro às suas necessidades*" (2008:31).

Trata-se de desenvolver situações educativas que captem a atenção dos alunos e lhe proporcionem a compreensão dos conteúdos transmitidos, sendo a principal prioridade a organização da sala de aula com atividades e descobertas eficazes.

Os professores que praticam um ensino diferenciado, segundo a autora citada, centram-se no seu papel de "*treinadores ou mentores, atribuem aos alunos o máximo de responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem e ensinam-nos a lidar melhor com as situações"* (Tomlinson, 2008: 35).

Para a diferenciação pedagógica, o professor deve adotar estratégias de gestão de ensino diferenciado, que, na opinião de Tomlinson, são as que se observam no quadro 1.

A Pedagogia Diferenciada, no entender de Astolfi (1995), pode apresentar-se à escola e aos professores como uma resposta pertinente face à sociedade em transformação. Como tal é fundamental levar o professor a fazer uma auto-reflexão acerca da sua filosofia educacional e do seu papel enquanto agente impulsionador do processo de ensino/aprendizagem.

Quadro 1 Estratégias de Ensino Diferenciado

Estratégias de Ensino Diferenciado	Manter uma boa argumentação no que respeita ao ensino diferenciado com base em níveis de preparação, interesse e perfil de aprendizagem
	Implementar um ensino diferenciado na sala de aula a um ritmo desejável
	Promover atividades diversificadas de maneira a elevar o sucesso dos alunos
	Implementar atividades para libertar e concentrar a atenção nos alunos
	Criar e transmitir informações de uma forma cuidada
	Designar alunos para grupos ou lugares de forma não abrupta
	Criar uma base ou lugar designado para os alunos
	Certificar-se de que os alunos têm um plano para pedir ajuda enquanto estiver ocupado com outro aluno ou grupo
	Minimizar o ruído perturbador ao aluno
	Elaborar uma planificação para a entrega de trabalhos por parte dos alunos
	Levar os alunos a reorganizarem o mobiliário da sala
	Minimizar qualquer movimento desgarrado e impróprio
	Promover a permanência do aluno na tarefa
	Elaborar uma planificação para os alunos que terminam tarefas muito rapidamente
	Realizar um plano para o caso de querer pedir uma paragem
	Incutir e atribuir aos alunos o máximo de responsabilidade possível pela sua própria aprendizagem
	Fazer com que os alunos dialoguem e se exprimam acerca dos procedimentos na sala de aula e processos de grupo

Fonte: Adaptado de Tomlinson, 2008:59-66 cit in Gonçalves, 2011)

Práticas inclusivas

De acordo como o enunciado atrás, parece claro que a construção de uma escola inclusiva pressupõe o desenvolvimento de programas educativos mais flexíveis e com qualidade. Contudo, a implementação de programas educativos flexíveis passa pela assunção de uma série de questões que envolvem não só a própria escola e toda a organização a ela inerente, mas passa sobretudo pela mudança de práticas dentro da sala de aula onde o professor tem um papel fundamental uma vez que tudo dependerá da sua capacidade de operacionalizar o processo de diferenciação (Correia, 2003).

No que respeita ao funcionamento da escola, Ainscow (1994) propõe que se adote uma tipologia de "seis condições" que parecem ser fatores de mudança:

- ✓ Liderança eficaz, não só do diretor mas difundida através da escola;

- ✓ Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- ✓ Estratégias de coordenação;
- ✓ Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- ✓ Uma política de valorização profissional de toda a equipa.

No que concerne às práticas educativas na sala de aula os dados da investigação são unânimes em afirmar que o movimento inclusivo, que ainda está longe de ser uma realidade, exige uma grande restruturação da escola e das práticas dentro da sala de aula. Pressupõe, ainda, e de acordo com os dados da investigação, uma aprendizagem em conjunto.

Neste contexto o professor tem um papel importante e fundamental uma vez que lhe compete a criação de ambientes educacionais com qualidade, quer dizer positivos e enriquecedores não descurando nunca que a atenção à diversidade exige um conjunto de estratégias de ensino diferenciado e a implementação de práticas educativas flexíveis capazes de proporcionar a todos os alunos um ensino de qualidade, dinâmico e útil (Correia, 2003).

Segundo Correia *"Ensinar, tendo em atenção as necessidades, os interesses, as caraterísticas e os estilos de aprendizagem dos alunos requer a utilização de práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras pouco diversificadas e iguais para todos os alunos"* (Correia, 2003: 41).

De acordo com alguma investigação (Hunter, 1999; Nceri,1994, 1995, cit in Correia 2003) as abordagens mais frequentes que permitem práticas educativas mais flexíveis prendem-se com o ensino e a aprendizagem cooperativa e experimental ou baseada em atividades práticas, a realização de projetos, a utilização de tecnologias de informação e as tutorias.

O trabalho cooperativo quer envolva o ensino ou a aprendizagem tem sido salientado por vários autores como uma técnica educacional que permite a um grupo heterogéneo de

crianças aprender em conjunto. Promove o desenvolvimento de interações positivas entre alunos de diferentes culturas e raças e uma maior eficácia no apoio a alunos com problemas sociais. Promove também a inclusão de alunos com NEE permitindo a adequação do ensino a estilos de aprendizagem e um aumento do rendimento académico e o melhoramento do clima relacional da sala de aula (Stevens e Slavim, 1991; Smith e cols, 2001 cit in Correia et al , 2003).

O ensino cooperativo, como referem os autores supra citados, será tanto mais eficiente, quanto mais der atenção a alguns fatores: nomeadamente: i) formação de grupos de cooperação; ii) aprendizagem de aptidões de cooperação; iii) seleção de conteúdos curriculares; iv) tipos de aprendizagem em cooperação a implementar; e v) monitorização da eficácia da aprendizagem em cooperação, como se pode observar no quadro nº2.

Uma das características do ensino diferenciado, tal como refere Tomlinson é o *"recurso à formação flexível de grupos"* (2008: 15), ou seja, a autora recomenda a formação de grupos de alunos que são fortes em determinadas áreas e menos fortes noutras. Quando o professor recorre a esta formação de grupos apercebe-se que alguns alunos podem começar uma tarefa com um ritmo mais lento, mas conseguem elevar esse ritmo, conseguindo recuperar a uma velocidade incrível. No entanto, outros terão uma aprendizagem mais lenta. O professor vai experimentando qual a melhor forma de constituir os grupos e de começar a trabalhar com os seus alunos.

Quadro nº 2 – Fatores que promovem o ensino cooperativo

Fatores que promovem o ensino cooperativo		
Formação de grupos	O grupo deve ser heterogéneo e os alunos com NEE ser distribuídos pelos diferentes grupos (O sucesso da aprendizagem em cooperação está na perceção que os alunos têm sobre o valor e o respeito das contribuições de cada um).	
A aprendizagem de aptidões de cooperação	Antes do trabalho em conjunto os alunos terão que dominar determinadas competências que se podem dividir em quatro grupos: i) gestão do espaço (movimentação na sala de aula); ii) gestão do tempo e saber pedir ajuda ou clarificação, iii) gerir a informação; iv) participação.	
Seleção de conteúdos	A seleção dos conteúdos curriculares a ser tratados pelo grupo deve ser efetuada tendo por base o tipo de informação que o professor já tratou anteriormente. (saber exprimir-se e saber ouvir).	
Tipos de aprendizagem em cooperação a implementar	Tutoria de pares	Aprendizagem em cooperação que envolve dois alunos
	Tutoria de pares generalizada	Abordagem que prevê a divisão da turma em dois grupos com o fim de competirem entre si
	Projetos de grupo	Abordagem que permite aos alunos com mais dificuldades completarem uma determinada tarefa específica.
	Complemento de tarefas	Abordagem que considera que cada aluno deverá realizar individualmente uma tarefa em prole do grupo.
	Equipas de realização académica	Abordagem que implica que os alunos formem grupos para rever conteúdos de determinada matéria.
Monitorização da eficácia da aprendizagem	Será com base nestas observações que o professor planificará as próximas atividades.	

Fonte: adaptado de Correia et al. (2003: 41/42/43)

Importa ainda acrescentar que os diversos estudos efetuados no âmbito da auto-regulação das aprendizagens (Barroso, Salema, 1999), concluíram que algumas implicações educacionais, no sentido de proporcionar um maior sucesso aos alunos, passam por:

- ✓ Criar ambientes adequados à aprendizagem, em que os alunos se respeitem e sintam bem;
- ✓ Explicitar os objetivos da aula ou da sessão, objetivos estes que não devem ser nem demasiados facilitados, nem inacessíveis;
- ✓ Introduzir as informações/conteúdos com entusiasmo, gradualmente e de acordo com o seu nível prévio de conhecimentos;
- ✓ Despertar-lhes o interesse pelas aprendizagens, sublinhando o valor da informação veiculada e relacionando-a com a experiência de vida dos alunos;

- ✓ Apresentar os materiais de formas variadas e criativas;
- ✓ Recorrer a materiais e implementar atividades que estejam de acordo com os interesses dos alunos, incluindo simulações e apelando à fantasia e/ou criatividade;
- ✓ Despertar o interesse, a curiosidade e a atenção introduzindo características lúdicas;
- ✓ Proporcionar oportunidades para os alunos decidirem sobre a forma de realizarem diferentes atividades;
- ✓ Ajudar os alunos a estabelecer objetivos próprios e realistas e a auto-avaliar-se.

Com o objetivo de promover a escola inclusiva, os investigadores de diversos países destacam como condições facilitadoras de aprendizagem na sala de aula:

- ✓ **Aprendizagem ativa** - oportunidade de realizar tarefas e de assumir projetos concretos; ensino que fomente a curiosidade e o gosto pela descoberta;
- ✓ **Negociação de objetivos** - importância do aluno assumir um papel ativo na própria aprendizagem, participar na realização dos próprios planos de aprendizagem, baseados no estabelecimento de contratos e compromissos;
- ✓ **Avaliação contínua** - necessidade dos professores e alunos refletirem sobre o seu próprio processo de aprendizagem e de avaliarem a cada passo o resultado do trabalho realizado;
- ✓ **Demonstração prática e feed-back** - utilização de modelos práticos e de comentários sobre o trabalho realizado pelos alunos;
- ✓ **Organização do trabalho** em pequenos grupos e a aprendizagem cooperativa;
- ✓ **Colaboração criança-a-criança** de modo a que cada um possa partilhar com outras os seus pontos fortes e colaborar, deste modo, no trabalho do professor;
- ✓ **Apoio** - importância da ajuda e da cooperação no processo de aprendizagem.

Em jeito de síntese iremos concluir com os estudos levados a cabo em 2003 e 2005 pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. sobre a Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula. Estes estudos sugerem sete grupos de fatores considerados eficazes para a educação inclusiva: conforme se pode ver no quadro nº3.

Quadro nº 3 – Práticas Inclusivas

Práticas Inclusivas	
Ensino Cooperativo	Os professores precisam do apoio dos colegas da escola e de ser capazes de colaborar com eles. Necessitam igualmente do apoio e da colaboração de profissionais exteriores à escola
Aprendizagem Cooperativa	A tutoria entre pares é eficaz relativamente aos aspetos cognitivos e socio emocionais. Os alunos que se entreajudam, principalmente num sistema de composição de grupos flexível, beneficiam com o aprender em conjunto
Resolução Cooperativa de Problemas	. Os professores que precisam de ajuda para a inclusão de alunos com problemas de comportamento têm na abordagem sistemática do comportamento indesejável um meio eficaz para diminuir a quantidade e a intensidade dos distúrbios durante as aulas. Regras claras de sala de aula, acordadas entre todos os alunos (a par de incentivos adequados) têm provado ser eficaz
Grupos Heterogéneos	A formação de grupos heterogéneos e uma abordagem educativa mais diferenciada são necessárias e eficazes para a gestão da diversidade na sala de aula.
Ensino Eficaz	O currículo pode ser adaptado às necessidades individuais e o apoio adicional pode ser adequadamente introduzido através de um Plano Educativo Individual (PEI). Este PEI deve ser elaborado com base no currículo comum.
Ensino por Áreas Curriculares	Em certas escolas, a organização e a aplicação do currículo têm vindo a ser profundamente alteradas: os alunos permanecem numa área comum com duas ou três salas de aula onde decorre quase todo o processo educativo. Uma pequena equipa de professores é responsável pelo ensino por áreas curriculares.
Formas Alternativas de Aprendizagem	Para apoiar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais foram desenvolvidos, nos últimos anos, vários modelos focalizados nas estratégias de aprendizagem. Estes modelos visam ensinar os alunos a aprender e a resolver problemas. Além disso, pode aceitar-se que a atribuição aos alunos de uma maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem contribui para o sucesso da inclusão nas escolas do ensino básico.

Fonte: adaptado de: Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. (2003e 2005) Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula

Referências

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. (2003) *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula*. Bruxelas

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. (2005) *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3ºCiclos do Ensino Básico*. Bruxelas

Ainscow, M. (2000). O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula. In Simpósio *Improving the Quality of Education for Al*", British Education Research Association". Cardiff.

Ainscow, M. (1995). Education for all; making it happen. (policopiado).In *Internacional Special Education Congress*. Birmingham.

Ainscow (1994) Special needs in the classroom: A teacher education guide J., Kingsley Publishers, London

Astolfi, J.P. (1992, 1995). L'école pour apprendre. ESF Edifeur. Paris

Barroso, M. e Salema, M. (1999). Salas de Estudo e Auto-Regulação da Aprendizagem. Revista de Educação, VIII (2), 139-161

Booth, T; Ainscow, M. (2002) Index para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola, CSIE. Qualidade na Educação – Um desafio para os professores Bristol. (tradução portuguesa).

Cadima, A (1996). Diferenciação: no caminho de uma escola para todos. *In Noesis*. IIE. Lisboa pp 48-51.

Correia, L. (2010) Educação especial e inclusão (Org), Porto Editora. Porto.

Correia L. (2003) Inclusão e Necessidades Educativas Especiais (org), Porto Editora. Porto

Engberg, M. et al (1995). *O professor aprendiz: criar o futuro.* Trad. Departamento do Ensino Secundário. Adapt. Elvira Leite e Luísa Orvalho. 1ª Edição. Ministério da Educação. Lisboa

Gonçalves, M. B. (2011). A Pedagogia Diferenciada na Construção do Saber. Tese de dissertação de Mestrado. UPT. Porto

Lopes, M C. (2012). Decisões na Educação especial. In Alves e Neto .*Decisões, percursos e contextos*. Jasmed. Porto

Morgado José. (2004). Coleção Ensinar e Aprender. Editorial Presença

Perrenoud, Ph. (2000). Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud. In, *Nova Escola* (Brasil). Setembro, 2000, pp. 29-31.

Perrenoud, Ph. (2000a). Pedagogia diferenciada. Das Intenções à ação, Artmed. Porto Alegre. (trabalho original em francês, publicado em 1999).

Perrenoud, Ph. (2001). A Pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso, Artmed. Porto Alegre (trabalho original em francês, publicado em 1996).

Santana, I (2005). Práticas Pedagógicas diferenciadas. Escola moderna, nº 8 5ª série

Stainback, S.(1999). Aulas inclusivas, Narcea. Madrid.

Tomlinson (2008) Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades. Porto Editora. Porto

Tomlinson, C. A.; Susan, D. A. (2001). Liderar projetos de diferenciação pedagógica, Edições Asa. Porto.

O PERIGO DA SEGURANÇA – ESTUDO DAS PERCEÇÕES DE RISCO NO BRINCAR DE UM GRUPO DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Maria Gabriela Portugal Bento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, bie.bento@gmail.com
Ana Cristina Almeida, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, calmeida@fpce.uc.pt

RESUMO: A temática do risco no brincar está a ganhar relevo enquanto domínio de estudo, apesar de ainda ser reduzido o número de trabalhos neste âmbito no contexto português. A presente investigação pretende servir como contributo para a investigação nesta área, focando o modo como um grupo de 13 educadoras de infância da região centro (Portugal) se posiciona em relação ao risco no brincar. O grupo profissional de educadoras foi escolhido pela influência significativa que possui no tipo de experiências que são oferecidas às crianças, numa fase da vida em que o brincar é, por excelência, um meio potenciador do desenvolvimento global. Para conhecer as perceções de risco, foi construída uma versão exploratória de um instrumento de avaliação qualitativa, recorrendo-se a trabalhos prévios para a sua elaboração e fundamentação (e.g. Sandseter, 2007, 2009a). Através de entrevistas semiestruturadas, articuladas com imagens representativas de diferentes experiências de brincar arriscado, procurámos perceber, através de uma análise qualitativa das respostas (com apoio no software WebQDA), de que forma é que as situações de risco são interpretadas, quais os ganhos que estas podem trazer para o desenvolvimento, como é que é avaliada a competência da criança para lidar com o risco e de que forma é que o adulto interpreta e gere o risco.
Concluímos que entre as educadoras entrevistadas o risco no brincar é dificilmente aceite. A avaliação das situações de brincar arriscado envolve diferentes dimensões, desde as caraterísticas do adulto ao conhecimento que se tem da criança. Apesar do brincar arriscado não ser promovido, as educadoras reconhecem a existência de ganhos para o desenvolvimento, considerando que, por vezes, as crianças são competentes para avaliarem o risco.

Introdução

Na sociedade atual, em prol da proteção e segurança das crianças, o risco é compreendido como algo que deve ser regulado, avaliado, gerido e até removido, ignorando-se que este é uma componente importante do brincar e que tem influência no desenvolvimento da criança (Tovey, 2011). Com efeito, as sociedades ocidentais estão a tornar-se cada vez mais proibitivas em relação ao risco, emergindo uma cultura de medo que se reflete numa preocupação excessiva em garantir a segurança das crianças (Gill, 2010).

Em Portugal, ao nível político, científico e pedagógico a valorização das experiências de risco e aventura é ainda muito reduzida. Contudo, verificam-se alguns sinais de mudança, de que é exemplo a recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2011), acerca da importância da educação para o risco. Neste documento é referido que a perceção

exagerada do risco conduz a uma vigilância excessiva e a comportamentos auto protetores que podem degradar a qualidade de vida. Assume-se que a noção de risco não pode ser vista apenas como ameaça à saúde e ao bem-estar do indivíduo, relacionando-se, também, de forma positiva, com atitudes de empreendedorismo, inovação e aventura. Importa "compreender o risco, saber geri-lo e minimizá-lo e promover na escola uma cultura onde a consciência de risco não seja tão exagerada que leve à paralisia, nem tão reduzida que conduza à irresponsabilidade". Neste sentido, a escola deve educar para o risco, apresentando-o "não só como indicador da probabilidade de algo correr mal, mas também como indicador de sucesso em empreendimentos e iniciativas pessoais" (CNE, 2011).

Assim, face a um quadro sociocultural em permanente mudança, no qual se definem novas rotinas na infância, poderá revelar-se pertinente perceber de que forma é que as experiências de aventura e risco que anteriormente caracterizavam o dia-a-dia das crianças (e.g. brincar na rua, trepar às árvores) são atualmente perspetivadas. Assumindo-se o risco presente em experiências diversificadas de aventura e desafio como um fator potenciador de desenvolvimento, e a excessiva segurança como um perigo para esse mesmo desenvolvimento, o presente trabalho procura explorar as perceções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância. Os adultos que rodeiam as crianças têm uma influência significativa no tipo de experiências a que estas têm acesso, podendo ser promotores ou inibidores de atividades que envolvem a exploração dos espaços exteriores e as experiências de risco no brincar.

Noção de risco e de brincar arriscado ('risky play')

A palavra 'risco' é aplicada numa grande variedade de contextos, sendo por isso importante esclarecer qual o sentido que lhe atribuímos no âmbito desta investigação.

Little e Eager (2010), consideram que o risco surge representado em situações que exigem a realização de escolhas entre diferentes alternativas de ação, cujo resultado é

desconhecido. Pode ser considerado como um contínuo que não está inevitavelmente associado a consequências negativas. Na perspetiva destes autores, risco distingue-se de perigo, noção que é aplicada em situações cuja probabilidade de dano é elevada e que podem conduzir a ferimentos graves ou à morte.

The discourses that surround us tend to focus us on the 'darker' side of risk – seeing the uncertainty, the possibility of failure, of injury. As teachers, however, it is important that we ensure that the positive aspects of risk are also acknowledge – the possibility of discovering that one is adventurous, daring, brave, strong, confident and successful (Stephenson, 2003, p. 42).

Na perspetiva de Adams (2002), o conceito de risco pode ser compreendido de forma abrangente como "unquantifiable danger, hazard, exposure to mischange ou peril" (p. 27). Reconhecendo a sua variabilidade e incerteza, o autor considera que o risco, na sua vertente objetiva, não pode ser alvo de medida ou quantidade, estando sempre encoberto por uma componente subjetiva, intrínseca à pessoa que analisa a situação - "The problem for those who seek to device objetive mesures of risk is that people to varying degrees modify both their levels of vigilance and their exposure to danger in response to their subjetive perceptions of risk" (pp.13-14). Neste sentido, Adams (2002) apresenta um modelo conceptual que procura facilitar a compreensão dos comportamentos de risco. Este modelo envolve quatro variáveis principais (recompensas, acidentes, perigo percebido e propensão para aceitar riscos) que se articulam, criando um "termostato" que condiciona a estratégia a adotar face ao risco (*risk 'thermostat'*). Este termostato é único e distinto para cada sujeito, transformando-se consoante as diferentes interpretações que a pessoa faz das suas experiências. As possíveis recompensas que podem advir da situação influenciam a propensão para assumir riscos, do mesmo modo que as experiências passadas negativas influenciam a perceção de perigo.

Para além de possuir uma forte componente subjetiva, o risco pode também ser compreendido como um fenómeno interativo e cultural, em que as experiências, sentimentos e opiniões dos outros exercem influência na nossa perceção de risco. É a partir desta ideia de interdependência na perceção do risco que se desenvolve a presente investigação, considerando-se que a predisposição para o risco das educadoras de infância (e.g. forma como estas identificam e gerem o risco) atua como um filtro, condicionando o nível de risco/desafio presente nas brincadeiras das crianças (Sandseter, 2010; Adams, 2002).

A partir das ideias apresentadas, o brincar arriscado pode ser compreendido como uma oportunidade para as crianças testarem limites, assumirem desafios e experimentarem algo inédito, lidando com a possibilidade de dano ou perda (Ball, 2002; Stephenson, 2003). Ainda, este pode ser definido como uma forma emocionante, assustadora e entusiasmante de brincar físico, que envolve incerteza e procura por aventuras nas experiências do dia-a-dia (Sandseter, 2010; Smith, 1998).

O risco no brincar possui um importante papel no desenvolvimento da criança, respondendo à sua natural curiosidade e necessidade de estimulação. O confronto com situações desafiantes permite a mobilização de competências de gestão e avaliação do risco, implicando a análise das características do indivíduo e da situação (Christensen & Mikkelsen, 2008). Desta forma, a criança adquire uma maior familiaridade com os contextos, redefine expectativas e conhecimentos acerca das suas capacidades e limites, testa estratégias de resolução de problemas e ensaia competências úteis para quando os adultos deixarem de estar presentes (Ball, 2002; Gill, 2010; Sandseter, 2010).

A disposição para lidar com o risco está também relacionada com a capacidade e motivação para aprender, que envolve segurança, competência e vontade para ter êxito. Stephenson (2003) sugere a existência de uma relação entre o sucesso das crianças na superação de desafios no exterior e a motivação destas para aceitarem desafios noutras áreas.

A vivência de situações de risco e aventura conduz à expansão de barreiras (físicas, cognitivas, emocionais), num ambiente controlado e de suporte, em que a possibilidade de errar é prevista e aceite (Tovey, 2011). Ainda, o contacto com o risco potencia a aquisição de atitudes de persistência e de empreendedorismo, levando à interpretação dos problemas como desafios, em que se treina o inesperado e se tira prazer da sua resolução (Gill, 2010; Stephenson, 2003; Tovey, 2011).

A redução de oportunidades para brincar, envolvendo risco, terá implicações no futuro, podendo conduzir à imprudência na procura por estimulação (e.g. abuso de drogas, a iniciação sexual e a atividade criminosa) ou à falta de confiança, competências e motivação para aceitar aventuras, ser criativo e inovador no modo de pensar e agir, experienciando-se elevados níveis de ansiedade face aos problemas e percebendo-se o mundo como algo ameaçador (Tovey, 2010; Ungar, 2006).

Categorias do brincar arriscado

A necessidade de compreender com maior profundidade as implicações do risco para o desenvolvimento e aprendizagens da criança e de identificar quais os fatores que influenciam estas experiências, tem instigado diferentes autores a investir na temática do risco no brincar, com recurso a diferentes quadros e metodologias de análise (Little & Eager, 2010; Little, Wyver & Gibson, 2011). Dentro desta linha de investigação, destaca-se o trabalho de Sandseter (2007; 2009a) que procurou categorizar os diferentes tipos de risco presentes no brincar, observando e entrevistando crianças e adultos em dois contextos de jardim-de-infância noruegueses.

Sandseter (2007) definiu seis categorias de risco, envolvendo a altura, a velocidade, as ferramentas e elementos perigosos, o jogo de luta e perseguição e a possibilidade de desaparecer/deixar de ser vista.

Na categoria altura elevada, trepar foi o comportamento mais vezes mencionado como sendo arriscado, seguido do saltar de sítios altos. Para as crianças estas ações envolvem medo e excitação e também são consideradas arriscadas pelos adultos.

A velocidade elevada foi definida enquanto categoria de risco sobretudo devido ao carácter imprevisível dos comportamentos que lhe estão associados (e.g. andar de bicicleta a grande velocidade comporta o risco de colidir contra alguma coisa ou alguém).

A relevância destas duas variáveis (velocidade e a altura) é também corroborada por Stephenson (2003) que as descreve como características que despoletam, simultaneamente, níveis elevados de entusiasmo e medo nas crianças, fazendo com que estas sintam que estão à beira de perder o controlo da situação.

O uso de ferramentas como martelos, facas e serrotes constituiu um tipo de risco pouco consensual entre as crianças, sendo que algumas consideraram não existir qualquer tipo de risco e outras reconheceram possíveis consequências negativas na sua utilização. Por sua vez, os adultos assumiram o risco presente neste tipo de atividades, afirmando que era dada uma especial atenção às crianças durante as mesmas.

O brincar perto de elementos perigosos, como fogueiras ou precipícios, também não foi unânime, existindo crianças que reconheciam o risco e outras não. Os adultos consideraram que as atividades inseridas nesta categoria envolviam um risco elevado.

O jogo de luta e perseguição (e.g. brincar à luta com paus, luta corpo a corpo) foi defendido pelas crianças como sendo uma atividade muito divertida, ainda que umas reconhecessem mais perigo que outras. Os profissionais defenderam, na sua maioria, que estas atividades não envolviam muito risco. Marques (2010) considera que o jogo de luta é um importante meio de comunicação entre as crianças, oferecendo oportunidades para o treino de competências de cooperação, negociação e resolução de problemas. No mesmo sentido, Jarvis (2010) refere que o jogo de luta potencia o desenvolvimento de papéis sociais e

de género, ao facilitar a criação de experiências partilhadas, pautadas tanto pela competição como pela colaboração.

Por último, o brincar que conduz à possibilidade da criança desaparecer, perder-se ou deixar de ser vista pelo adulto é vivido pelos mais novos como algo que desperta excitação, alegria e medo, ainda que os profissionais dos jardins-de-infância não a encarem como sendo perigosa.

O papel da criança na gestão do risco

Compreender a perspetiva das crianças e as características que influenciam a predisposição destas para aceitar o risco é também uma forma interessante de perspetivar a temática do risco no brincar.

Apter (2007) defende que a procura de desafios por parte das crianças é motivada pela possibilidade de experienciar elevados níveis de estimulação positiva, que envolvem sentimentos de felicidade, entusiasmo, orgulho, medo e ansiedade. Apesar de aparentemente contraditórios, são estes sentimentos que fazem com que o risco seja tão cativante, levando a que as crianças persistam na tarefa, superem o medo e vivam o entusiamo quando dominam uma nova competência (Apter, 1998; Sandseter, 2009b, 2009c; Smith, 1998).

Refletir em torno da capacidade da criança para avaliar e gerir o risco é também um aspeto central, que pode influenciar de forma significativa o tipo de experiências a que esta tem acesso. Segundo Smith (1998) as crianças têm consciência do risco, sendo capazes de avaliar as situações e de perceber quais as estratégias e competências que possuem para enfrentar a situação. No mesmo sentido, apontam as investigações de Sandseter (2007; 2009a; 2009b; 2009c) com crianças de idade pré-escolar e a investigação de Green e Hart (1998) com crianças entre os 7 e os 11 anos. Nesta, as crianças defenderam a experiência pessoal como estratégia mais eficaz para prevenir o risco, em detrimento dos conselhos formais dados pelos

adultos. Além disso, a segurança pessoal foi vista como algo referente à responsabilidade de cada um, não sendo desejável para estes a existência de contextos completamente livres de perigo. As crianças defenderam que as experiências que envolviam riscos eram importantes e que estas deviam passar por elas na infância, pois quando crescessem tal já não seria possível. A partir dos dados obtidos, Green e Hart (1998) concluíram que a vivência de desafios e aventuras é algo que faz parte de uma cultura partilhada entre pares, sendo importante que através da experiência pessoal se mobilizem forças e competências que as crianças possuem. Ainda, o estudo realizado por Christensen e Mikkelsen (2008) pode também ser analisado como apoiante desta perspetiva, ao revelar que as crianças, entre os 10 e os 12 anos, não só são capazes de avaliar as suas capacidades e limites, como também aceitam a existência de diferentes níveis de tolerância ao risco. Em observações realizadas pelos autores, as crianças discutiam as regras das brincadeiras com objetivo de encontrar níveis de risco aceites por todos, revelando assim atitudes de empatia, cooperação e escuta do outro. Garantindo que o desafio nunca desaparecia da atividade, as vivências de risco permitiam à criança desenvolver competências interpretativas que as ajudavam a perceber qual a melhor forma para lidar com a situação. Neste sentido, Christensen e Mikkelsen (2008) consideram que "although children may make misjudgements, they do not, as it sometimes assumed, 'blindly' throw themselves into risk-taking behaviors" (p.16).

O papel dos adultos no brincar arriscado

O entusiasmo e interesse demonstrado pelo adulto em relação aos espaços naturais, reconhecendo-os como contextos de aprendizagem e crescimento, têm implicações no investimento que a criança introduz nas suas atividades. Na mesma linha de pensamento, a avaliação que o adulto faz das situações de brincar arriscado e a sua própria predisposição para o risco irá influenciar, de forma significativa, o tipo de desafios a que a criança tem

acesso (Sandseter, 2009c). Quando um adulto é capaz de gerir o risco de forma flexível, reconhecendo o seu impacte no desenvolvimento, é possível prever que as vivências de desafio, por parte da criança, serão facilitadas e incentivadas (Sandseter, 2010 Stephenson, 2003). Importa realçar que a necessidade de dar espaço à criança para que esta teste os seus limites e tome decisões, de forma autónoma, em relação àquilo que é ou não capaz de fazer, não invalidará o valor do papel do adulto nas situações de desafio, seja a observar ou a participar ativamente na atividade. Neste sentido, Tovey (2007, p. 107) sugere que, apesar das crianças precisarem de oportunidades para aprenderem a avaliar os riscos, as reduzidas experiências de vida que possuem, fazem com que, por vezes, seja necessária a ajuda de uma criança mais experiente ou de um adulto para lidar com a situação. O risco deve ser percebido como uma componente importante da relação pedagógica que o adulto estabelece com a criança, sendo necessário analisar as situações de brincar arriscado atendendo à perspetiva da criança (Smith, 1998).

Com efeito, o receio de que algo negativo possa acontecer não pode ser tão dominante ao ponto de conduzir o adulto a atitudes de supervisão excessiva que não permitam a vivência de qualquer tipo de desafio ou risco (Sandseter, 2009c; Smith, 1998). Importa aceitar que os arranhões e as feridas fazem parte do crescimento, sendo impossível e indesejável garantir a segurança absoluta das crianças.

Método

Estudo Empírico - Objetivos

A preocupação com a segurança das crianças e com a sua adequada preparação para enfrentar um futuro incerto e desafiador tem vindo a crescer no seio da sociedade portuguesa. Neste contexto, aprender a lidar com o risco, apesar de consubstanciar uma abordagem recomendada pela investigação, não se tem assumido como estratégia para atingir os novos

objetivos sociais, em muitos contextos de infância portugueses. Porque as visões educacionais sobre aquilo que são experiências estimulantes e adequadas em termos desenvolvimentais afetam a qualidade da oferta educativa, importa explorar as perceções de risco dos educadores de infância, dado o papel significativo que têm na vida das crianças. Assim, o presente estudo procurou perceber quais as perspetivas das educadoras em relação ao brincar arriscado, que dimensões influenciam a avaliação da situação, qual a influência das experiências de risco no desenvolvimento e nas aprendizagens e até que que ponto é que as crianças são percebidas como competentes para avaliar o risco.

Instrumento

Para responder às questões de investigação foi utilizada a entrevista semiestruturada como método qualitativo preferencial. Atendendo à natureza exploratória do estudo, a compreensão das visões acerca do risco pode ser facilitada através de uma abordagem sustentada no diálogo, em que a colaboração com o entrevistado, permite clarificar, aprofundar e interpretar as informações obtidas (Kvale, 1996). Atendendo às dimensões enfatizadas pela literatura acerca do brincar arriscado e aos objetivos de investigação, o guião foi criado de raiz e acompanhado por um conjunto de imagens representativas de experiências de brincar arriscado.

Para o efeito desta investigação, a escolha das imagens foi inspirada nas categorias de Sandseter (2007; 2009a), tendo-se selecionado três imagens de risco por categoria (18 imagens envolvendo velocidade, altura, elementos perigosos, ferramentas, jogo de luta e de perseguição, possibilidade de desaparecer). Importa ainda realçar que cada imagem foi acompanhada por uma legenda, com a finalidade de dar mais detalhes acerca das situações e de procurar garantir que a avaliação das educadoras se remetia para as dimensões de risco em

análise. A sequência de apresentação das imagens foi aleatória em cada entrevista, no sentido de minimizar a possível influência que umas imagens poderiam exercer sobre as outras.

Durante a entrevista, as imagens davam o mote e a discussão desenvolvia-se em torno de quatro aspetos centrais: de que forma o risco era percebido e como é que este podia variar, qual seria o comportamento da educadora numa situação semelhante (permissão ou proibição) e de que forma as experiências retratadas tinham influência ao nível das aprendizagens e desenvolvimento da criança. Para que fosse possível perceber com maior exatidão de que forma variava o nível de risco atribuído às diferentes situações, foi pedido às educadoras para registarem numa escala de 0 a 4, em que 0 dizia respeito à ausência total de risco e 4 a um risco elevado/perigo, qual o nível de risco percebido nas diferentes situações. Para além da discussão acerca das imagens, foram também colocadas questões mais gerais, que tinham como objetivo perceber até que ponto as crianças são vistas pelas educadoras como sendo confiáveis e competentes para lidar com o risco e de que forma é que as educadoras perspetivam o seu comportamento em relação à promoção de desafios no quotidiano.

Participantes

A amostra deste estudo foi constituída por 13 educadoras de infância da região centro (Portugal). A escolha destas foi feita por conveniência e apesar de não se terem estipulado critérios de seleção procurou-se que todas as educadoras estivessem a trabalhar com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, na altura da entrevista. As educadoras entrevistadas apresentam idades compreendidas entre os 28 e os 55 anos, sendo a idade média deste grupo os 36 anos. Por sua vez, os anos de serviço variam entre os 5 e os 32 anos, o que coloca os 12 anos de serviço, como média aproximada deste grupo.

Análise e discussão dos dados

Muitas das situações apresentadas pela investigadora foram percebidas como experiências que envolviam níveis elevados de risco, que as educadoras teriam dificuldade em permitir ou fornecer às crianças. Em alguns casos, foi até referido que nunca se tinha pensado na possibilidade de realizar determinadas experiências, vendo-se algumas situações com uma conotação extremamente negativa. Neste sentido, lembramos uma educadora que descreveu a ausência de supervisão como uma situação de negligência, considerando ser muito grave deixar uma criança sozinha. Com efeito, a presença do adulto foi considerada como um fator de grande importância na avaliação do risco, sendo que algumas experiências só eram permitidas se existisse supervisão. Este aspeto relaciona-se de forma intrínseca com a necessidade de controlo manifestada durante as entrevistas, em que as educadoras enfatizaram a importância de dominarem a situação, apesar de se reconhecer, por vezes, que tal poderia dificultar a exploração da criança. Ora, se atendermos aos dados obtidos pelas investigações de Sandseter (2009c; 2009d), em torno do brincar arriscado, podemos perceber que esta postura nem sempre é adotada pelos educadores ou outros profissionais que trabalham em contextos de infância, verificando-se que um grande número de experiências de desafio ocorre quando os adultos não estão a ver, sendo dado espaço às crianças para que estas circulem livremente e se confrontem com desafios.

Entre as dimensões que influenciam as perceções de risco, as caraterísticas dos espaços e da atividade foram também referidas como importantes variáveis que condicionam a aceitação do risco. Na análise dos espaços, muitas vezes foi referido que para permitir a experiência retratada seria necessário retirar os paus, as pedras, a água ou os desníveis. E considerando as caraterísticas da atividade, foi também mencionada a necessidade de transformar a situação, diminuindo a velocidade, a altura ou o sujeito da ação (e.g. adulto realizar a tarefa e a criança observar). Nesta linha de pensamento, importa realçar as

alterações sugeridas, ainda que reduzissem ou abolissem o risco, empobreciam o brincar e, de acordo com Tovey (2010), poderiam potenciar um maior número de conflitos entre os adultos e as crianças, que na busca por aventuras, corrompem as regras e arriscam comportamentos proibidos.

As características das educadoras parecem exercer também uma influência significativa na interpretação que estas fazem do risco, apresentando muitas vezes receios e opiniões, que se articulam com os seus gostos pessoais e com as particularidades da sua personalidade. Será pertinente realçar que alguns dos medos partilhados possuem uma componente demasiado dramática ou fatalista, prejudicial para uma avaliação ponderada da situação (e.g. receio de que a criança dê uma volta de 360º no baloiço).

A compreensão do risco parece estar muito presa às possíveis consequências negativas que podem advir, suscitando assim elevados níveis de ansiedade e medo, que prejudicam as interações no exterior (Tovey, 2010). Neste sentido, apesar de serem reconhecidos possíveis ganhos a obter através das experiências de risco (e.g. autonomia, desenvolvimento da motricidade, conhecimento do mundo), estes parecem não ser suficientemente fortes para conduzir a atitudes de aceitação e promoção de experiências de desafio por parte de algumas educadoras. À semelhança daquilo que Tovey (2010) encontrou no seu estudo, podemos considerar que existe um conflito entre aquilo que as educadoras consideram que é importante para as crianças e as suas próprias angústias e receios, optando-se mais vezes por impedir ou restringir a brincadeira devido à possibilidade de lesão. O mesmo conflito parece estar presente quando as educadoras reconhecem competência na criança para avaliar o risco, mas defendem a necessidade do adulto estar sempre presente, intervindo de forma direta na atividade, limitando o acesso a determinados materiais ou espaços ou dando constantes alertas durante a ação.

Conclusões e pistas para a intervenção

A investigação realizada permitiu explorar uma área pouco desenvolvida no contexto português, suscitando a reflexão em torno de questões que podem ser pertinentes para avaliar e melhorar as ofertas educativas nos contextos pré-escolares.

Neste sentido, importa referir que a discussão em torno das perceções de risco não pode ignorar a importância e influência da cultura. A conceção de criança, como ser vulnerável e dependente, apesar de extravasar fronteiras políticas e territoriais é interpretada e aplicada de uma forma muito distinta nas várias culturas. A dificuldade visível de "praticar" o risco nos contextos de infância portugueses não pode ser interpretada de forma excessivamente crítica, uma vez que a valorização destas experiências ultrapassa o espaço do jardim-de-infância e envolve mentalidades, valores e interesses socioeconómicos. A importância da presença do adulto durante o brincar arriscado e a marcada preocupação com os acidentes têm de ser analisadas de forma ponderada e flexível, sendo compreensível e natural que as educadoras possuam receios e dúvidas. Com efeito, assumindo a impossibilidade de abolir todas as fontes de perigo, importa perceber de que forma é que se podem fornecer oportunidades para experimentar o risco dentro de um ambiente controlado e familiar, valorizando o papel do adulto, como importante mediador do brincar da criança.

Assim, importa promover o brincar arriscado como uma componente importante na formação dos profissionais, garantindo uma maior valorização e sustentação teórica em torno destas experiências. Ainda, será pertinente desenvolver espaços de discussão nas equipas de trabalho, em que se partilhem dúvidas, experiências e ideais acerca das experiências de brincar arriscado, potenciando-se a construção de um referencial pedagógico comum, que sustente as práticas e ajude as educadoras a experimentarem o risco.

Referências

Adams, J. (2002). *Risk*. Londres: Routledge.

Apter, M. J. (2007). *Danger: our quest for excitement.* Oxford: Oneworld.

Ball, D. J. (2002). Playgrounds – Risks, benefits and choices (Vol. 426/2002). London: Health and Safety Executive (HSE) contract research report, Middlesex University.

Christensen, P. & Mikkelsen, M. (2008). Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness, 30*(1), 1-19. doi: 10.1111/j.1467-9566.2007.01046.x

Conselho Nacional de Educação (Relatores A.P. Carvalho & R. Vargas) (2011). Recomendação nº5/2011 – Educação para o Risco. Diário da República, 2ª série – Nº 202 – 20 de Outubro de 2011. Ministério da Educação e Ciência.

Gill, T. (2010). *Sem medo. Crescer numa sociedade com aversão ao risco.* Cascais: Princípia.

Green, J. & Hart, L. (1998). Children's view of accident risks and prevention: a qualitative study. *Injury Prevention, 4*, 14-21.

Jarvis, P. (2010). 'Born to play': The biocultural roots of rough and tumble play, and its impact upon young children's learning and development. In P. Broadhead, J. Howard & E. Wood (Eds.), Play and learning in the early years (pp. 61-77). London: Sage Publications Ltd.

Kvale, S. (1996). Interviews. An introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks: Sage Publications.

Little, H. & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal, 18,* (4), 497-513. doi: 10.1080/1350293X.2010.525949

Little, H., Wyver, S. & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal, 19*(1), 113-131. doi: 10.1080/1350293X.2011.548959

Marques, A. (2010). Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? Cadernos de Educação de Infância, 90, 24-30.

Sandseter, E. (2007). Categorizing risky play - how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal, 15*(2), 237-252. doi: 10.1080/13502930701321733

Sandseter, E. (2009a). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 9*(1), 3-21. doi: 10.1080/14729670802702762

Sandseter, E. (2009b). Children's expression of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood, 10*(2), 92-105. doi: 10.2304/ciec.2009.10.2.92

Sandseter, E. (2009c). Risky play and risk management in norwegian preschools – a qualitative observational study. *Safety Science Monitor, 13*(1), 1-12.

Sandseter, E. (2009d). Affordances for risky play in preschool - the importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal, 36*, 439-446.

Sandseter, E. (2010). *Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children.* Tese de doutoramento não publicada, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.

Smith, S. J. (1998). *Risk and our pedagogical relation to children: on playground and beyond.* New York: State University of New York Press.

Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? Early Years, 23 (1), 35 - 43. doi: 10.1080/0957514032000045573

Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenges*. Berkshire: Open University Press – McGraw – Hill Education.

Tovey, H. (2010). Playing on the edge: perceptions of risk and danger in outdoor play. In P. Broadhead, J. Howard & E. Wood (Eds.), *Play and learning in the early years* (pp. 79-94). London: Sage Publications Ltd.

Tovey, H. (2011). Achieving the balance. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). Sage Publications Ltd: London.

Ungar, M. (2009). Overprotective parenting: helping parents provide children the right amount of risk and responsability. *The American Journal of Family Therapy*, *37* (3), 258-271.

O PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO NO 3º CICLO: QUE REPERCUSSÕES?

Helena Inês, Universidade Aberta, helenaines@sapo.pt
Filipa Seabra, Universidade Aberta, fseabra@uab.pt

RESUMO: O acesso massivo à escola não garantiu o sucesso de todos. A gestão da diversidade de públicos escolares, inclusive dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) implicou a flexibilização e diferenciação curricular, na qual se inscrevem a Transição para a Vida Ativa/ Adulta (TVA) e o Plano Individual de Transição (PIT). A supervisão do processo revela-se então crucial na promoção de um percurso educativo bem sucedido, potenciador de desenvolvimento pessoal, inclusão social e profissional.

Introdução:

A presente comunicação visa dar conta dos resultados preliminares de uma investigação que integra uma dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, a decorrer na Universidade Aberta, tendo como objetivos gerais: i) Conhecer experiências de professores e monitores de estágio relativas à aplicação do Plano Individual de Transição (PIT) e ii) Conhecer os processos de articulação e supervisão emergentes entre os intervenientes.

A massificação do ensino e a emergência de um público heterogéneo:

O reconhecimento do direito à educação originou um processo de *massificação do ensino,* que promoveu a igualdade de acesso, mas também a emergência de um público escolar heterogéneo. Formosinho e Machado (2008: 2) referem que "A opção da sociedade portuguesa pelo regime democrático a partir de meados da década de 70 do século XX permitiu que a escola portuguesa se organizasse para acolher e *dar aulas* a *mais* alunos. Esta opção pelo aumento da escolarização das crianças, dos adolescentes e dos jovens traduziu-se na colocação de mais alunos por turma e na ocupação intensiva dos estabelecimentos de ensino". Nesta linha, Formosinho (n.d: 8) esclarece que "A escolaridade obrigatória criou (…)

uma nova realidade organizacional - a escola de massas. (…) O que caracteriza a escola de massas é a heterogeneidade geográfica (origem rural ou urbana), social e étnica (…)". A escola de alguns passou gradualmente a ser de muitos. Porém, os alunos portadores de deficiência permaneciam excluídos do nosso sistema de ensino, situação corrigida pelo movimento de integração escolar. Não obstante o contributo decisivo deste movimento, foi a rutura paradigmática da inclusão, claramente impulsionada pela assinatura massiva, à escala mundial, da Declaração de Salamanca (1994) que abriu as portas da escola a todos.

Novos desafios à escola do século XXI: a gestão da diversidade e o sucesso de todos:

A diversidade colocou então nas agendas educativas contemporâneas o desafio da sua gestão, com vista a promover o sucesso educativo de todos. Esta questão evidenciou a necessidade da escola se adequar ao aluno, flexibilizando e diferenciando o currículo, construindo, em situações de Necessidades Educativas Especiais (NEE), um percurso de aprendizagem e de avaliação individuais, corporizando, nesta ótica, os princípios acordados em Salamanca, na conferência promovida pela UNESCO (1994).

A heterogeneidade, na escola inclusiva, é entendida como uma oportunidade para todos aprenderem e refletirem em conjunto, inovando práticas pedagógicas e avaliativas. As potencialidades decorrentes de partilha, da discordância, colaboração e articulação são atualmente reconhecidas. As respostas não são únicas, nem definitivas. Vão-se descobrindo e construindo durante o processo, pelo que a supervisão ganha contornos centrais, na definição de uma escola inclusiva, reflexiva e aprendente. A supervisão assume então uma dimensão coletiva e partilhada, em que se esbatem as fronteiras entre ensinar e aprender e, no entender de Formosinho (2002: 141) "(…) tem vindo a consagrar-se como visão persistente (…) guiando mudanças na sua prática [dos professores]". Assim, nesta perspetiva de supervisão,

os sujeitos estão implicados no processo de formação, uma vez que alunos, professores e supervisor contribuem conjuntamente para a resolução de problemas e para a melhoria do processo.

Defendemos que as aprendizagens realizadas na escola ganham particular visibilidade e utilidade na vida adulta, quando promovem o sucesso pessoal, a inserção profissional e a participação social ativa. Assim, acreditando tratar-se de um investimento a médio prazo, para potenciar um percurso bem-sucedido do aluno com NEE, será necessário iniciar a Transição para a Vida Ativa (TVA) na escola, implicando-a profundamente: "Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição (…)" (Artº 14º, ponto 1, Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro). É tendo em conta esta visão que se justifica o presente estudo, no qual o PIT é percecionado como o instrumento "(…) destinado a promover a transição para a vida pós –escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de caráter ocupacional." (ibidem)

Método

Com vista a dar resposta aos objetivos que expressámos, optámos pela implementação de uma metodologia qualitativa de natureza descritiva e exploratória. Recorremos à análise documental e à entrevista semiestruturada como técnicas de recolha de dados e procedemos à análise de conteúdo para analisar os dados recolhidos. Nesta comunicação, apresentaremos dados relativos à análise de conteúdo de duas entrevistas.

A amostra é constituída por um aluno com NEE, uma professora de educação especial, uma diretora de turma, uma monitora do local de estágio, uma encarregada de educação, uma psicóloga e uma diretora de escola. Foram intencionalmente escolhidas, para esta apresentação, a da professora de Educação Especial e a da encarregada de educação por facultarem olhares complementares a partir de ângulos diferentes.

Os intervenientes situam-se numa escola do Concelho de Loures, na periferia de Lisboa, sendo a zona mista (rural e urbana) e o meio sociocultural desfavorecido.

Os nossos resultados, ainda preliminares, servem de base a uma reflexão sobre a aplicação e a utilidade do Plano Individual de Transição (PIT) como instrumento pertinente para o desenvolvimento pessoal, a inclusão social e profissional dos alunos com NEE.

Resultados

Apresentamos, de seguida, os dados obtidos através de duas entrevistas, para cada uma das categorias em análise.

Começamos por apresentar a informação recolhida relativamente às experiências dos intervenientes quanto à aplicação da TVA, do PIT ou de outras medidas de adequação curricular, nomeadamente no que concerne a sua definição (A1) e práticas de planificação (A1 a), implementação (A2) e monitorização (A2 a), avaliação (A3 e A3 a) e a indicação de constrangimentos e dificuldades apontados ao atual modelo (A4 e A4 a).

No que concerne às informações referentes a práticas de planificação da TVA e PIT, designadamente à descrição das práticas de planificação de transição para a vida adulta e/ ou ativa e Plano Individual de Transição, a experiência quanto à relação escola-estágio evidencia uma clara assimetria em termos da experiência de ambas as entrevistadas. Enquanto a docente de Educação Especial refere uma prática antiga (superior a 15 anos) habitual e anterior à

publicação do Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro, a encarregada de educação indica que a sua experiência é recente, tendo sido iniciada no final do ano letivo anterior.

A docente acrescenta ainda que o processo de TVA era semelhante ao atual, registando o normativo citado como única alteração, na medida em que o mesmo implicou profundamente a escola "…*A única distinção é a questão da lei. Agora o Decreto-Lei nº3/ 2008 refere explicitamente que a escola é obrigada a procurar essa resposta (…)*". (Pees)

Afirma também que a idade do aluno desencadeia o processo. A docente não registou dificuldades em encontrar um local de estágio para o aluno em estudo: *"(…) quando chega a altura em que o jovem está na idade de iniciar um processo de transição, procuramos uma instituição, uma empresa fora da escola que possa aceitar as condições de experiência do jovem. (…) Não, não houve dificuldades [em encontrar um local de estágio]*". (Pees)

Esclarece porém que o Agrupamento se encontra numa situação privilegiada, uma vez que tem protocolos com diversas instituições, nomeadamente de apoio à deficiência mental: "*É assim, a nossa experiência é mais com IPSS. Nas IPSS, não há resistência e temos tido uma boa aceitação*" (Pees). As bases que determinam a escolha do local de estágio são o perfil do aluno, a disponibilidade da instituição, a sua proximidade da escola e o parecer da família. A definição do PIT é iniciada exclusivamente por membros da Educação Especial.

Relativamente à planificação do PIT (A2), faremos de seguida a descrição das práticas usadas na aplicação do Plano Individual de Transição.

A Professora de Educação Especial evidencia o seu próprio papel como elemento central na monitorização mensal das aprendizagens, feita mediante o preenchimento de documentos e a realização de telefonemas. A figura da monitora de estágio também é referida, em segundo plano. A encarregada de educação não tem ideias precisas acerca de quem monitoriza o trabalho do aluno no estágio, nem de como ou quando o faz:

"Acaba por ser eu, professora de Ensino Especial, com o acompanhante de estágio. (…) eles têm uma folha, um registo de presenças no local de estágio que têm de assinar diariamente. É suposto esse registo ser-me devolvido no final do mês, normalmente quando eu faço um telefonema mensal para a instituição (…)". (Pees)

"Penso numa pessoa intermédia, numa senhora, mas isso não sei. (…) Imagino que deve fazer uma supervisão do trabalho que ele faz (…). Eu julgo que deve lá estar todos os dias". (EE)

As tarefas são definidas mensalmente em articulação entre a professora de Educação Especial e a monitora de estágio. Os outros intervenientes ficam periféricos:

"(…) são definidas as tarefas que podem ser propostas ao aluno. Portanto, nós temos o perfil de competências do aluno. A pessoa que está a fazer o estágio vai-nos indicando quais são as tarefas possíveis de fazer naquele enquadramento e nós vamos dizendo, dentro daquelas tarefas, quais são as que vamos propor ao aluno. (…) Normalmente, uma vez por mês. Portanto, aquele contacto mensal que eu faço a perguntar – As tarefas, ela está a dar conta de tudo?" (Pees)

Quanto às práticas avaliativas usadas no Plano Individual de Transição, a avaliação é periodicamente dialogada entre a professora de Educação Especial, a monitora de estágio, a diretora de turma e a encarregada de educação. Porém, esta última apresenta uma participação pouco expressiva, no que concerne à avaliação do estágio. Assume um caráter contínuo, sendo formal no final de cada período e refere-se ao (in)cumprimento das tarefas estipuladas (estágio), bem como às aprendizagens funcionais (CEI). O aluno, a direção e a psicóloga não participam da regulação:

"Normalmente, fazemos uma avaliação conjunta: o encarregado de educação, responsável pelo local de estágio e o núcleo de Ensino Especial. Mais a professora de Ensino

Especial porque, nesta altura, quando os alunos não estão integrados numa unidade, acabo por ser mais eu e a diretora de turma. (…) esta avaliação é contínua (…) A avaliação formal é no final do período. (…) Fazemos a listagem das tarefas e depois a avaliação é feita em função do cumprimento ou não dessas tarefas. (…) Uma vez por período, é formal e pela equipa. Normalmente sou eu, a DT e, sempre que possível, a encarregada de educação". (Pees)

"Na avaliação propriamente do estágio, não. Aliás nunca fui à Instituição (…) ir lá avaliar o estágio, nunca fui, mas quando há a avaliação periódica, no final de cada período ou no final do ano, esse é um dos elementos que é avaliado pela professora A., que me é dado a conhecer e em que eu dou a minha própria opinião. (…) Não sei os parâmetros. Sei que é feita porque a professora A. leva-a muito a sério (…)". (EE)

Relativamente aos constrangimentos e dificuldades apontados à aplicação do PIT, a Professora de Educação Especial aponta a escassez de instituições disponíveis para assegurar os estágios necessários, enquanto a Encarregada de Educação refere a angústia face à autonomia que o aluno vai desenvolvendo:

"Os obstáculos às vezes é a falta de instituições em quantidade suficiente para colocarmos todos os alunos, portanto aqui nesta escola, nós temos vários alunos nesta situação e nem sempre consigo resposta em termos de mercado". (Pees)

"Não, a não ser o meu receio (risos). O receio de ver o meu filho a andar na rua, o receio que ele algum dia faça um percurso diferente". (EE)

Passaremos de seguida a debruçar-nos sobre as perceções sobre a (in)satisfação decorrente da aplicação da TVA, do PIT ou de outras medidas de adequação curricular no que se refere à sua pertinência (B1, B1 a) e B1 b), a alternativas (B2 e B2 a) e grau de (in)satisfação (B3), apontando aspetos que contribuem para a opinião (B3 a).

O PIT foi considerado um instrumento pertinente por ambas as entrevistadas, na medida em que promove a autonomia e a autoestima:

"Foi útil porque proporciona muita autonomia e sobretudo um crescimento da autoestima significativo". (Pees)

"É fundamental senão ele vai continuar debaixo das saias ou da mãe ou da escola". (EE)

Enquanto recurso de diferenciação curricular, o PIT é entendido como fundamental pois complementa a formação do jovem com NEE, cujas limitações o impedem de seguir o currículo comum:

"(…) eu acho que é fundamental porque permite que o aluno tenha um complemento da sua formação. Mantém alguma ligação à escola e portanto à formação académica de base, às competências funcionais da leitura, da escrita e do cálculo, tenta manter sempre. E ao desenvolvimento pessoal e social dentro do contexto turma e do contexto escola, mas depois tem um complemento de formação que é a passagem para o exterior". (Pees)

A professora não propõe alternativas ao PIT, reafirmando a sua pertinência. Porém, a mãe pensou numa transferência para uma escola agrícola, que foi descartada por falta de condições de segurança adequadas ao perfil do aluno.

A experiência é considerada positiva. Segundo a docente, todos os alunos evoluíram em termos sociais e pessoais. Contudo, a mesma destaca a dificuldade em garantir um emprego depois de terminar o estágio. Quando a contratação não se realiza, o jovem fica isolado em casa, pratica eventualmente voluntariado numa associação ou ingressa numa instituição. A encarregada de educação aponta como impulsionador para a sua opinião favorável a aceitação do filho no local de estágio.

Analisamos agora os contributos do PIT para a aprendizagem, inclusão social e laboral do aluno com NEE, referindo contributos (C1), nomeadamente alterações na vida pessoal

(C1a), implicações na vida escolar (C1b), contributos para a aprendizagem (C1c), para a inclusão social (C1d) e inclusão laboral (C1e) e apontando vantagens (C2 e C2a) e desvantagens (C3 e C3a) decorrentes da aplicação do PIT.

O desenvolvimento pessoal e social, bem como da autonomia são as alterações mais visíveis na vida pessoal do aluno:

"As alterações verificam-se depois é no desenvolvimento pessoal e social do próprio jovem". (Pees)

"Basicamente, em termos de sedimentar a autonomia na rua. (…) Está muito mais maduro". (EE)

A reformulação do horário escolar é uma implicação direta do cumprimento do PIT, na qual a carga horária é repartida entre escola, estágio, valências terapêuticas. A docente refere ainda um afastamento da turma. Surgem também dúvidas quanto à visibilidade que o estágio manifesta nas aprendizagens escolares do jovem. A encarregada de educação não refere implicações concretas a nível escolar.

"(…) o jovem está mais tempo no estágio, tem de se manter ligado à escola por questões burocráticas e alguns acabem por estar mais tempo no estágio do que na escola. Neste momento, eu tenho uma aluna que está setenta e cinco porcento do horário em estágio e vinte e cinco porcento do horário na escola (…). Em termos de vida escolar, começa a haver uma certa separação do ambiente turma e aí é que as coisas se dificultam um bocadinho porque depois quando eles vão, é suposto que eles mantenham alguma ligação à turma e eles acabem por já não se sentir parte da turma. (…) Aí, a repercussão, às vezes, deixa-me algumas dúvidas (…) …é um assunto que ainda tenho…tem situações diversas e eu própria tenho algumas dúvidas (…)". (Pees)

As entrevistadas não indicaram contributos concretos para a aprendizagem, reafirmando a autonomia, o amadurecimento e maior responsabilidade do aluno. O estágio parece promover a inclusão social, a aceitação da diferença, e ainda potenciar a inclusão laboral:

"(…) tive três casos que conseguiram realmente formalizar contrato de trabalho (…)". (Pees)

Relativamente às vantagens decorrentes da aplicação do PIT, foram reiteradas a autonomia, a responsabilidade e a inclusão social. Quanto às desvantagens, a docente refere a criação de expetativas elevadas. A encarregada de educação não aponta desvantagens.

"As desvantagens é de facto o criar expectativas por vezes demasiado altas em que nós não temos respostas". (Pees)

"Não, não vejo desvantagem nenhuma". (EE)

Debruçamo-nos de seguida sobre os processos de articulação e supervisão emergentes entre os intervenientes (D1), nomeadamente quanto à sua eficácia (D1a), operacionalização (D1b), funções dos intervenientes (D1c), pertinência (D2), adequação de olhares multifacetados (D2a) e dificuldades sentidas (D3 e D3a).

A articulação entre contextos de estágio, família e escola na operacionalização do PIT é considerada fácil. De realçar porém que nem todos os intervenientes são citados, permanecendo alguns (aluno, direção, diretora de turma, psicóloga) nos bastidores:

"Não tenho tido dificuldades nessa área. Normalmente porque...pronto, só contactamos as instituições que estão dispostas a aceitar-nos e as famílias são contactadas primeiro para se tentar lançar a experiência e só quando todos estão de acordo é que começa. Acaba por não haver dificuldade de articulação. Resulta de um acordo prévio". (Pees)

"Tenho ligado sempre que preciso (…).Sim, sim, sim [a articulação é eficaz]". (EE)

A articulação é sentida como permanente e centra-se na figura da professora de Educação Especial, que toma decisões e as comunica, nomeadamente à encarregada de educação. Concretiza-se mediante reuniões e telefonemas:

"(…) a colaboração é feita, o motor é o professor de Ensino Especial que acaba por definir o perfil de funcionalidade do jovem, acaba por procurar uma instituição que consiga minimamente responder a esse perfil de funcionalidade e apresenta a situação à família e se a família estiver de acordo, define-se o programa. (…) A colaboração é mais ou menos permanente, principalmente entre professor de Ensino Especial e a família, ela é contínua". (Pees)

"Eu reúno com a professora A. e a professora reúne depois com o local. (…) Isso muitas vezes é ao telefone (risos)". (EE)

Quanto às funções e papéis desempenhados no processo, a docente identifica-se como o elemento que contribui para a articulação, considera-se uma mediadora e entende o papel da direção como elemento de apoio e de formalização do processo. A encarregada de educação reconhece o seu papel passivo:

"O professor de Ensino Especial [é que contribui para a articulação]. (…) Acho que é um papel de mediação entre as várias partes: os pais, as instituições e os alunos. (…) A direção tem um papel de apoio às nossas iniciativa (…). É na formalização". (Pees)

"Eu neste processo todo, tenho tido um papel um bocadinho quase de espectadora (…) tenho uma confiança mais de cem porcento na professora A. Normalmente, quando ela propõe alguma coisa, eu assino por baixo (…) ela é o pilar deste processo todo". (EE)

Quanto à pertinência de equipa pluridisciplinar, a docente refere a articulação com a psicóloga do Agrupamento como vantajosa. É de referir que o aluno é acompanhado por uma

segunda psicóloga, fora do agrupamento, que nunca é referida. A encarregada de educação considera que a equipa multidisciplinar promove a reflexão e a melhoria:

"Normalmente, colaboro aqui na escola com a psicóloga do SPO". (Pees)

"Isso permite que as coisas possam ser pensadas, analisadas e eventualmente alteradas ou melhoradas". (EE)

Nenhuma das entrevistadas refere ter sentido dificuldades na articulação.

Relativamente à caracterização da relação de supervisão entre os intervenientes, quanto ao seu estilo (E1), identificando o elemento dinamizador (E1a), o nível de participação de cada elemento (E1b), os critérios que pautam a tomada de decisões (E1c), descrevendo a operacionalização da articulação (E1d), às mudanças (E2 e E2a), melhorias geradas (E2b) e desvantagens observadas (E3 e E3a).

A figura da professora de Educação Especial é inequivocamente identificada como o elemento dinamizador de todo o processo, por ambas as entrevistadas.

Quanto ao nível de participação de cada elemento, a docente entende que participou em todas as decisões. Invoca a assinatura dos intervenientes como testemunho da sua participação.

"Se não participei em todas, estou perfeitamente confortável porque este processo, para mim, é muito pacífico. Acho que a professora A. me pergunta tudo e diz tudo, portanto…"(EE)

Os critérios que regem a tomada de decisões são a maturidade, a satisfação do aluno, bem como o desenvolvimento pessoal e social do mesmo:

"Os critérios acabam por ser a satisfação na realização das tarefas e a promoção pessoal e social do aluno". (Pees)

"(…) porque achámos que ele já tinha alguma maturidade". (EE)

Segundo a docente, a articulação verifica-se em todas as fases do processo: definição, implementação, monotorização e avaliação. É operacionalizada mediante telefonemas, conversas informais, reuniões separadas entre os intervenientes, das quais estão ausentes a psicóloga do aluno e a direção. É regular (mensal) ou pontual, no caso de alguma situação imprevista a justificar:

"(…) primeiro é quando se decide que o aluno vai integrar um Currículo Específico Individual e depois quando se decide que esse currículo vai passar a ter um PIT e depois quando se escolhe um local e se escolhem as tarefas. (…) São sempre revistas [as decisões] no final de cada ano letivo. Aí a equipa é sempre o encarregado de educação, o monitor de estágio e o professor de Ensino Especial. O diretor de turma é consultado, bem como a psicóloga do SPO (…) eu junto-me com o monitor de estágio, com o encarregado de educação e com o aluno (…) mesmo quando eles não têm uma participação muito ativa, eles estão presentes nas reuniões". (Pees)

"As decisões são revistas…para fazer pequenos acertos. Nunca precisámos de mudar assim radicalmente o percurso… (…) São pequenas coisas, vamos falando". (EE)

A mudança verifica-se a nível do desenvolvimento pessoal e social do aluno. As mudanças na instituição nunca foram sondadas. A encarregada de educação demonstra satisfação e refere a serenidade como mudança e melhoria:

"(…) a nível de desenvolvimento social e pessoal (…).Agora mudanças propriamente na instituição, não tenho. Nunca fiz recolha dessa informação. É uma pista interessante". (Pees)

"Sem dúvida [ficou mais tranquila]". (EE)

A partilha enriquecedora surge como promotora de reflexão e melhoria das práticas. Não são referidas nenhumas desvantagens quanto ao processo de articulação.

Por fim, teremos em conta a indicação de direções de melhoria na implementação do PIT, tecendo sugestões relativas à sua operacionalização (F1) e enumerando aspetos e aperfeiçoar (F1a).

A docente indica a necessidade de ter menos estagiários para poder acompanhá-los melhor. Por sua vez, a encarregada de educação recomenda o estabelecimento de limites e defende a firmeza na abordagem de alunos especiais:

"Uma das sugestões, uma das coisas que eu precisava era se calhar ter menos PIT para acompanhar para poder acompanhá-los de uma forma mais sistematizada (…) para além do acompanhamento aos PIT, eu estou aqui a fazer apoio direto aos alunos. Acaba por ser difícil conjugar (…)". (Pees)

"Se eu tivesse alguma sugestão, que nem sei se me atrevo a fazer, seria em termos da firmeza por parte das pessoas que estão lá (…)". (EE)

Discussão e Conclusões

Este estudo surgiu com o intuito de conhecer as experiências dos intervenientes na aplicação do PIT, bem como identificar os processos de articulação e supervisão emergentes entre eles. Assim, para uma interpretação dos dados clara e coerente, procurámos analisá-los, contrastando os resultados obtidos com o referencial teórico.

As informações relativas ao tempo de experiência dos intervenientes quanto à aplicação da TVA, do PIT ou de outras medidas de adequação curricular revelam assimetrias. A prática da docente iniciou-se nos anos finais do século passado, momento coincidente com o movimento de inclusão. Reforça a professora que já exercia a TVA quando vigorava o

Decreto-Lei nº 319/ 91, de 23 de agosto, normativo que não responsabilizava a escola pelo processo. A decisão da docente ilustra, a nosso ver, a necessidade de se proceder à transição para o exercício de uma atividade profissional, definindo uma resposta laboral adequada aos jovens com Currículo Específico Individual (CEI). Em oposição, a encarregada de educação indica que a sua experiência é recente, tendo sido iniciada no final do ano letivo anterior, situação justificada pelo facto de, só no final do ano letivo transato, o aluno ser elegível para o desenvolvimento de um PIT.

As práticas de planificação, implementação, monitorização e avaliação do PIT revelam níveis de participação variáveis que oscilam entre decisor (professora de Educação Especial), recetor (encarregada de educação) e aplicador (monitora de estágio). O processo continua centralizado na figura da professora de Educação Especial, não tendo a prática acompanhado a alteração legislativa, que deslocou, em 2008, para a figura da Diretora de Turma (DT), o elo de ligação entre os intervenientes. Com efeito, alguns membros são claramente periféricos, nomeadamente, como já referimos, a DT que acompanha o processo, tomando conhecimento da sua evolução através da professora de Educação Especial, posição que contraria a lei vigente, preconizadora de um papel ativo para esta função: o de coordenadora do Programa Educativo Individual (PEI). Em consequência, a articulação fica empobrecida porque nem todos os intervenientes/ profissionais têm expressão e a colaboração com a comunidade não é considerada. A articulação entre a docente e a encarregada de educação é contudo uma constante. A professora invoca ainda a assinatura dos vários intervenientes como prova da sua participação no processo e na elaboração de documentos. Porém, no nosso entender, esta atesta eventualmente o conhecimento e a concordância, mas não garante necessariamente a participação. Por outro lado, as entrevistadas afirmam a prática da articulação, mas revelam dificuldades em descrever a sua operacionalização. Aliás, as experiências relatadas revelam

algumas discrepâncias entre o que se preconiza/ pensa que se está a fazer e o que realmente se faz. Nesta linha, verificámos que as reuniões e tomadas de decisão não são conjuntas, em equipa alargada (com a psicóloga, por exemplo), comprometendo, deste modo, uma resposta concertada e eclética, capaz de responder eficazmente às capacidades dos alunos.

O aluno não está implicado no processo, situação decorrente de limitações cognitivas acentuadas, mas que inviabiliza o estatuto do mesmo como co-construtor do seu percurso educativo. Esta posição neutra colide portanto com a visão atual de que o ato pedagógico se inverteu, uma vez que aluno e professor são agora parceiros no processo (Grave-Resendes e Soares, 2002).

A periodicidade da monitorização é francamente privilegiada em detrimento da avaliação do processo, que só ocorre no final de cada período escolar. Efetivamente, a partilha (in)formal regular indicia a emergência de uma supervisão colaborativa. Alarcão e Tavares (2003: 121) sustentam que "(…) os professores, como adultos, não aprendem tanto com a frequência de cursos ou a leitura de livros e revistas, mas sobretudo com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas". Esta partilha enriquecedora e a reflexão conjunta são percecionadas como necessárias e impulsionadoras da mudança e melhoria das práticas pedagógicas e avaliativas.

São apontados constrangimentos e sugestões na aplicação do PIT, dos quais destacamos: a falta de instituições e empresas disponíveis para receber os estagiários, assim como a desejável redução do ratio de alunos estagiários/ professor.

As vantagens da aplicação do PIT são inequívocas, consubstanciando-se como um programa promotor de desenvolvimento pessoal e de inclusão social. Porém, o PIT não garante a inserção laboral. A verificação, depois de concluído o estágio, da falta de respostas

laborais ajustadas a estes alunos, permite-nos reafirmar que, numa sociedade pouco inclusiva, nem sempre se consegue fazer a transição.

Referências

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma Perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª Edição. Edições Almedina.

Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto - Aprova o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais que frequentem estabelecimentos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei 3/ 2008, de 7 de Janeiro - Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Revoga o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica.* Lisboa: Universidade Aberta.

Formosinho, J, (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto Editora.

Formosinho, J. & Machado, J. (2008). "Currículo e organização - as equipas educativas como modelo de organização pedagógica" In *Currículo sem Fronteiras*, vol. 8, n. 1, Jan/Jun 2008. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf

Formosinho, J. (n.d.). *Os pais e a Escola para Todos.* Disponível em: http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/ppt_formosinho.pdf

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação das Necessidades Educativas Especiais*. *Separata da Revista Inovação*, 1, 7. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

O PSICÓLOGO EDUCACIONAL EM CONTEXTO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA NUMA ESCOLA TEIP

Susana Vilarinho, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, vilarinhovieira@gmail.com

RESUMO: O objectivo da presente comunicação é clarificar e analisar o papel de uma psicóloga educacional numa escola secundária do distrito de Lisboa, abrangida por um projeto de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Começamos por apresentar alguns documentos legislativos na área da educação que fazem referência aos Serviços de Psicologia e Orientação e enquadram a intervenção do psicólogo. De seguida, abordamos alguns princípios orientadores da atuação do psicólogo em contexto educativo descritos na literatura (Andrada, 2005; Carita, 1996; León, 2011; Machado, 2001). Por fim, apresentamos alguns dados sobre a experiência no terreno no âmbito de um projeto TEIP. A análise dos dados recolhidos através de entrevistas e questionários revelou que os docentes da escola identificam como área prioritária da intervenção do psicólogo o acompanhamento de alunos com comportamentos desviantes ou considerados em risco (enfatizando a expectativa de uma intervenção individual, direta, remediativa), tendo também apontado a relação escola-família e a orientação escolar e profissional como importantes. A partir dos resultados obtidos, avançamos algumas reflexões, expomos algumas estratégias desenvolvidas, bem como possíveis caminhos a percorrer.
Palavras-chave: psicólogo educacional, intervenção, TEIP.

Introdução

A Psicologia Educacional, como ramo científico da psicologia com saberes próprios, tem uma história ainda recente (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Em Portugal, a legislação relativa aos psicólogos em contexto escolar existe apenas há cerca de duas décadas, data em que foram criados os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO). Anteriormente a 1991, a presença dos psicólogos era uma realidade nas escolas, embora com papéis e funções pouco definidos.

O Ministério da Educação tem vindo a emitir legislação para enquadrar a ação dos psicólogos em contexto educativo, mas organismos oficiais (por exemplo, Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo) disponibilizam online apenas os diplomas da criação dos SPO e da carreira do psicólogo nos quadros do Ministério da Educação. Existem outros documentos onde estes profissionais são referidos e que consideram inúmeras atividades a que estes dedicam muito do seu tempo laboral. Faremos aqui uma breve referência à legislação

encontrada, tanto a que se refere apenas ao psicólogo em contexto escolar (legislação direta), como aquela que diz respeito a outras medidas educativas nas quais o psicólogo poderá ou deverá participar (legislação indireta).

Legislação direta

A legislação relativa à prática do psicólogo em contexto escolar inicia-se em 1991, quando são criados os Serviços de Psicologia e Orientação pelo Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de Maio. Aqui são definidas as atribuições dos SPO, que globalmente consistem no "acompanhamento do aluno, individualmente ou em grupo, ao longo do processo educativo, bem como o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações interpessoais no interior da escola e entre esta e a comunidade" (artigo 3º). As competências (artigo 6º) dos técnicos são também definidas em três grandes áreas: apoio psicopedagógico a alunos e professores, apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa, e a orientação escolar e profissional. O Decreto-Lei refere ainda outras questões, como a organização dos serviços, constituição da equipa técnica e sua coordenação, e algumas normas de funcionamento (por exemplo, plano anual de atividades, orientação dos técnicos, local de funcionamento).

A criação da carreira de psicólogo no âmbito do Ministério da Educação concretiza-se em 1997 (Decreto-Lei n.º300/97, de 31 de Outubro). São aqui definidas as categorias da profissão, o conteúdo funcional, regras para concursos de afectação, ingresso e acesso. Remonta a 1999 o último despacho que publica a rede nacional dos SPO, pela Direcção Regional de Educação e aprova os territórios educativos abrangidos e os quadros de afectação dos profissionais (Despacho nº 9022/99, de 06 de Maio).

Legislação indireta

Ainda antes de serem criados os SPO, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo prevê a possibilidade de apoio psicológico e orientação escolar e profissional por parte de profissionais inseridos em estruturas regionais escolares (artigo 26º da Lei nº46/86 de 14 de Outubro).

Outra referência aos SPO surge em 1996, aquando da criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). "Os territórios educativos de intervenção prioritária beneficiarão de condições especiais para o desenvolvimento dos respectivos projectos no que se refere a apoio especial por equipas dos Serviços de Psicologia e Orientação e de Educação Especial" (Despacho 147-B/ME/96, alínea e, número 8). Em 2008, inicia-se a segunda geração do programa TEIP (Despacho Normativo n.º55/2008, de 23 de Outubro), e nesta renovação as escolas abrangidas pelo programa contam novamente com a possibilidade de contratação de psicólogos para intervir no âmbito destes projetos.

Com a criação dos Cursos de Educação e Formação (Despacho Conjunto nº453/04, de 27 de Julho) e dos Cursos Profissionais (Decreto-Lei nº74/2004, de 26 de Março), ao psicólogo em contexto escolar é atribuída mais uma função: integrar as equipas pedagógicas destas ofertas formativas.

O Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de Julho, vem estabelecer o estatuto específico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e vem enquadrar os técnicos superiores de psicologia e de serviço social integrados em Serviços de Psicologia e Orientação.

Os princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento (Despacho Normativo n.º50/2005, de 9 de Novembro) prevêem que qualquer um dos planos seja "planeado,

realizado e avaliado, quando necessário, com outros técnicos de educação (…)". O parecer dos Serviços de Psicologia e Orientação é também referido no artigo 4º, que deve ser incluído em relatório para o Conselho Pedagógico, sempre que se verifique que um aluno que já foi retido em qualquer ano de escolaridade não possui as condições necessárias à sua progressão.

O Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário (Lei n.º3/2008, de 18 de Janeiro) prevê que "Aos técnicos de serviços de psicologia e orientação incumbe ainda o papel especial de colaborar na identificação e prevenção de situações problemáticas de alunos e na elaboração de planos de acompanhamento para estes, envolvendo a comunidade educativa" (número 2, do artigo 8º). O acesso a apoios específicos através dos SPO são um dos direitos dos alunos nomeados nesta Lei (alínea g, artigo 13º),

Por fim, o Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro, que aprova o regime de apoio em contexto escolar a alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, vem também fazer referência aos técnicos de psicologia. O psicólogo participa na avaliação, em estreita colaboração com docentes de educação especial e na elaboração do relatório técnico-pedagógico conjunto (artigo 6º, alínea a). "Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial" (artigo 6º, alínea e) é solicitado ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica. Está ainda previsto que o psicólogo participe, quando se considere necessário, na elaboração do programa educativo individual (artigo 10º, números 1 e 2), em colaboração com docente do grupo ou turma (pré-escolar e 1º Ciclo), docente de educação especial e encarregados de educação. Nesse caso, terá também de realizar o seu acompanhamento (artigo 13º), e o relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

Não podíamos deixar de referir um marco histórico para a psicologia em Portugal: a criação da Ordem dos Psicólogos Portugueses (Lei Nº 57/2008, de 4 de Setembro). O aparecimento da Ordem constituiu um importante passo para a profissão, tanto em relação ao reconhecimento público, como para a regulação das práticas dos profissionais, nomeadamente através do Código Deontológico. A Ordem encontra-se ainda a trabalhar na criação das várias especialidades no âmbito da psicologia.

A Psicologia Educacional: da teoria à prática

A história da Psicologia Educacional em Portugal é ainda recente, e parece seguir as tendências teóricas da Europa e da América (Andrada, 2005; Léon, 2011; Love, 2009; Sprinthall & Sprinthall, 1993), ainda que com algumas particularidades. As necessidades e as políticas educativas de cada país foram ditando o desenvolvimento da Psicologia Educacional de formas diversas (Léon, 2011).

Durante muito tempo, a ideia vigente do trabalho do psicólogo era a de que se centrava na avaliação de situações problemáticas, através da aplicação testes, para posteriormente emitir um diagnóstico, afirmando um pensamento moderno de causa-efeito: acreditava-se que os problemas do aluno se deviam às suas diferenças individuais, e as oportunidades sociais e políticas educacionais não eram tidas em conta (Andrada, 2005; Muñoz, Garcia y Sánchez, 1997, cit. por Barroso, 2011). Posteriormente, o psicólogo começou a incluir as dimensões sociais, afetivas e emocionais do aluno e a fazer a ponte entre os conhecimentos psicológicos e a prática escolar, incluindo o trabalho com os professores (Muñoz, Garcia y Sánchez, 1997, cit. por Barroso, 2011). Ao entrar na escola, o psicólogo pode compreender de forma mais abrangente as implicações dos factores sociais no desenvolvimento e no processo de ensino-aprendizagem, mas a escola

continuou a esperar que este trabalhasse com o aluno problema. A abordagem histórico-cultural vygotskiana vem retirar a ênfase do indivíduo e colocá-la no contexto social (Andrada, 2005), e surgem abordagens sistémicas e ecológicas (Muñoz, Garcia y Sánchez, 1997, cit. por Barroso, 2011).

Não tem sido fácil definir o objeto de estudo da Psicologia Educacional. Por se situar algures entre a Psicologia e a Educação, procurando estabelecer uma ponte entre ambas, a Psicologia Educacional "(…) tem-se debatido ao longo de toda a sua existência com um problema de identidade" (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.3). Esta problemática decorre principalmente, para estes autores, das diferenças existentes entre a teoria e a prática. Se para a primeira é necessário tempo para investigar os fenómenos e traduzi-los em conhecimento abstrato, para a outra são necessárias respostas imediatas, claras e objetivas. Para Coll (1996), seria redutor definir a Psicologia Educacional como uma mera aplicação dos conhecimentos da Psicologia à área educativa. É necessário considerar que das situações educativas e dos processos psicológicos emergem interdependências e interações que constituem um conhecimento próprio, para além das leis básicas da Psicologia. Considera-se, portanto, que o objeto de estudo são os "(…) processos de mudança comportamental provocados ou induzidos nas pessoas, como resultado da sua participação em actividades educativas" (Coll, 1996, p. 18).

De uma forma global, a intervenção do psicólogo educacional centra-se no processo de ensino-aprendizagem, podendo focar-se nas características dos alunos (físicas, cognitivas, motivacionais, morais…), nas características dos professores (atitudes face à aprendizagem, aos alunos e a si próprio), nas estratégias de ensino (teorias de aprendizagem, métodos e modelos de ensino, planificação da aula…) ou ainda nos conteúdos, por exemplo, analisando as estruturas das disciplinas, os conceitos a ensinar ou a sequência da matéria (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

A intervenção do psicólogo educacional pode visar a prevenção, a avaliação ou a intervenção, incidindo sobre o indivíduo, o grupo, o sistema educativo ou a sociedade (León, 2011). Embora o diploma de criação dos Serviços de Psicologia e Orientação em Portugal sirva como ponto de partida para a intervenção do psicólogo em contexto escolar, a verdade é que cada escola tem uma realidade única, com necessidades e problemáticas específicas e, por conseguinte, as estratégias e atividades desenvolvidas são muito diversas no panorama escolar (Machado, 2001). Mas para além da realidade da escola em que trabalha e da equipa em que se insere, existem outros fatores que condicionam a intervenção do psicólogo educacional, como as características individuais do técnico (experiência profissional, referências teóricas, personalidade, convicções), e o contexto histórico e social em que se encontra (Carita, 1996).

O psicólogo deve adoptar preferencialmente a abordagem sistémica, ecológica, preventiva e enriquecedora, considerando sempre o indivíduo como inserido num contexto, e preferindo estratégias que evitem os problemas, ao invés de atuar na resolução destes. Por outro lado, é imprescindível o trabalho colaborativo com outros elementos da comunidade educativa e/ou com instituições da comunidade envolvente (Centro de Saúde, Hospital, Junta de Freguesia, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, Polícia de Segurança Pública) para uma intervenção eficaz (Machado, 2001).

O técnico de psicologia terá o seu trabalho facilitado se planificar atempadamente as suas atividades, o que significa que primeiramente deverá recolher informação, perceber as necessidades e expetativas que a escola tem em relação ao seu trabalho e informar sobre as suas áreas de atuação e estratégias de intervenção (Andrada, 2005). Esta planificação, diz-nos Carita (1996) constitui um importante guia orientador de ação, que deverá manter-se suficientemente aberto, flexível e negociável perante as circunstâncias da vida escolar.

Uma experiência numa escola TEIP

Ao iniciar funções como psicóloga educacional numa escola secundária do Distrito de Lisboa, em 2008/2009, as problemáticas dos alunos sinalizados para psicologia eram um pouco diferentes das experienciadas em SPO de outras escolas. Pedidos que noutras escolas eram uma exceção, tornaram-se uma realidade frequente: indícios de pobreza extrema (alunos subnutridos, com falta de material escolar e ausência de vestuário adequado), sinais de maus-tratos físicos ou de negligência parental, elevado absentismo, abandono escolar precoce, procedimentos disciplinares sancionatórios. A escola insere-se num meio socioeconómico profundamente carenciado, e tem uma grande percentagem de imigrantes, maioritariamente oriundos dos PALOP (cerca de 35% da população estudantil da escola), mas também do Brasil, Colômbia, Paquistão, Índia, Ucrânia. Nesse ano letivo, a escola iniciou a elaboração de um novo projeto e passou a ser abrangida pelo Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Neste âmbito, a escola definiu um conjunto de medidas e ações com vista a promover o sucesso educativo, a reduzir o abandono e insucesso escolar, a facilitar a transição da escola para a vida ativa e ainda no estabelecimento de relações com a comunidade envolvente (artigo 3º). Para a consecução dos objetivos do projeto, são concedidos apoios financeiros e pedagógicos que permitem adicionar à escola recursos humanos e materiais.

O ano de integração foi marcado pela descoberta da escola e da comunidade envolvente, das suas potencialidades, recursos e procura de estabelecimento de parcerias com projetos locais. Procuramos saber quais as situações problemáticas mais frequentes e investigar que razões poderiam estar na sua base. Nesta óptica, surgiu a necessidade de auscultar a opinião dos docentes da escola, no sentido de identificar formas de intervenção mais significativas para o contexto em questão, indo também ao encontro das expectativas da comunidade educativa. Mais

especificamente, pretendíamos conhecer a opinião dos docentes acerca dos alunos e seus problemas e dos factores que estes consideram interferir negativamente no exercício da profissão. Por outro lado, interessou-nos saber o que pensam os docentes sobre as áreas prioritárias de intervenção do Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA) que integramos, bem como sugestões para a melhoria do serviço.

Entrevistamos quatro docentes (dois do sexo feminino, dois do sexo masculino) que leccionavam no ensino básico regular, a cursos de educação e formação tipo 2, no ensino secundário regular e em cursos profissionais secundários. As entrevistas semi-diretivas consistiram nas seguintes perguntas: *Quais os problemas mais frequentes dos alunos? Quais as principais dificuldades que encontra no exercício da sua profissão? Na sua opinião, qual deverá ser a área de intervenção prioritária do Gabinete de Apoio ao Aluno?*

A partir da análise de conteúdo das entrevistas, criamos as categorias para um questionário. Dos 60 questionários distribuídos aos docentes da escola (na sua maioria, em mão), responderam 38 sujeitos (taxa de resposta de 63%).

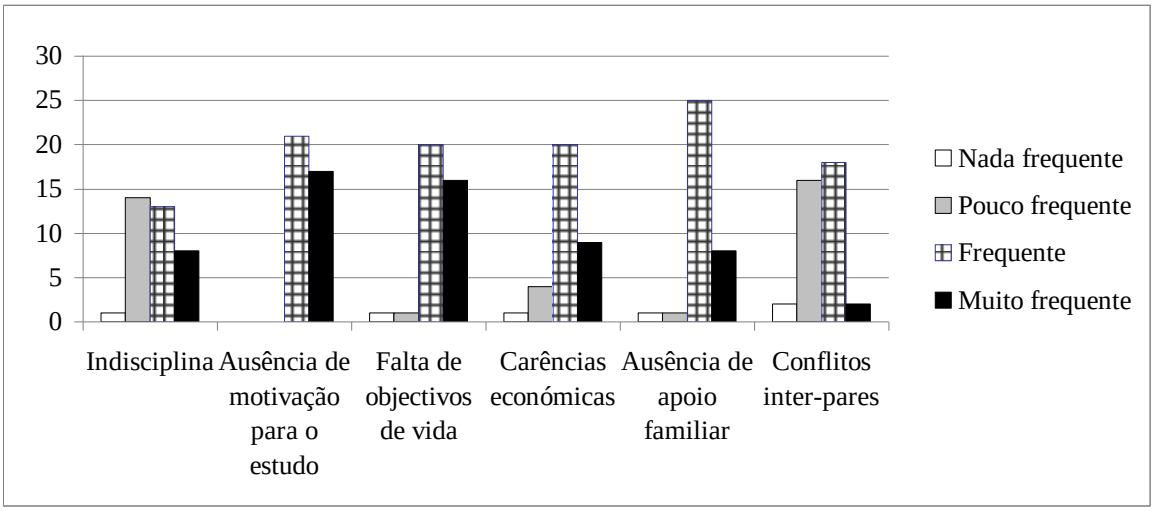


Figura 1: Respostas dos docentes à questão *Quais os problemas mais frequentes dos alunos?*

Os problemas que os docentes consideram ser mais frequentes entre os alunos são, em primeiro lugar, a *ausência de motivação para o estudo*, seguindo-se da *falta de objectivos de vida*. A *ausência de apoio familiar* também foi indicada como sendo frequente (25 sujeitos) ou muito frequente (8 sujeitos). Os conflitos inter-pares e a indisciplina foram considerados por cerca de metade dos inquiridos como nada frequentes ou pouco frequentes. Para além das categorias previstas no questionário, quatro docentes acrescentaram os seguintes factores que consideram ser problemas frequentes dos seus alunos: *falta de autonomia*, *pontualidade* (frequente), *falta de educação em casa* (muito frequente) e *problemas pessoais específicos*.

Tabela 1:
Respostas dos docentes à questão *Quais as principais dificuldades que encontra no exercício da sua profissão?*

	Nada frequente	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente
Relação com alunos indisciplinados	5	**17**	10	4
Falta de tempo	4	**14**	11	6
Ensino centrado na avaliação	2	11	**13**	6
Elevado número de alunos por turma	2	5	12	**16**
Alunos sem motivação p/estudo	0	1	14	**22**
Alunos sem métodos de estudo	0	0	13	**23**
Novo estatuto do aluno	2	3	**19**	10

As dificuldades apontadas pelos docentes como sendo as mais frequentes no exercício da sua profissão foram, em primeiro lugar, *alunos sem métodos de estudo*, seguindo-se de *alunos sem motivação para o estudo*. A maioria dos docentes considerou a *relação com alunos*

indisciplinados, agressivos, emocionalmente instáveis e a *falta de tempo para preparar aulas* como dificuldades nada ou pouco frequentes. Foram ainda indicadas as seguintes dificuldades: *componente lectiva excessiva, muita burocracia extra-aulas* (muito frequente) e *falta de conhecimentos prévios a Matemática e Português*.

Relativamente à área de intervenção prioritária do Gabinete de Apoio ao Aluno, a *intervenção com alunos com comportamentos desviantes ou considerados em risco* é percepcionada pelos docentes como uma área de intervenção muito importante (79%) e importante (21% sujeitos), enfatizando a expectativa de uma intervenção individual, direta, remediativa. Seguem-se a *relação escola-família* e a *orientação escolar e profissional* (também referidas como áreas de intervenção com importância ou muito importância).

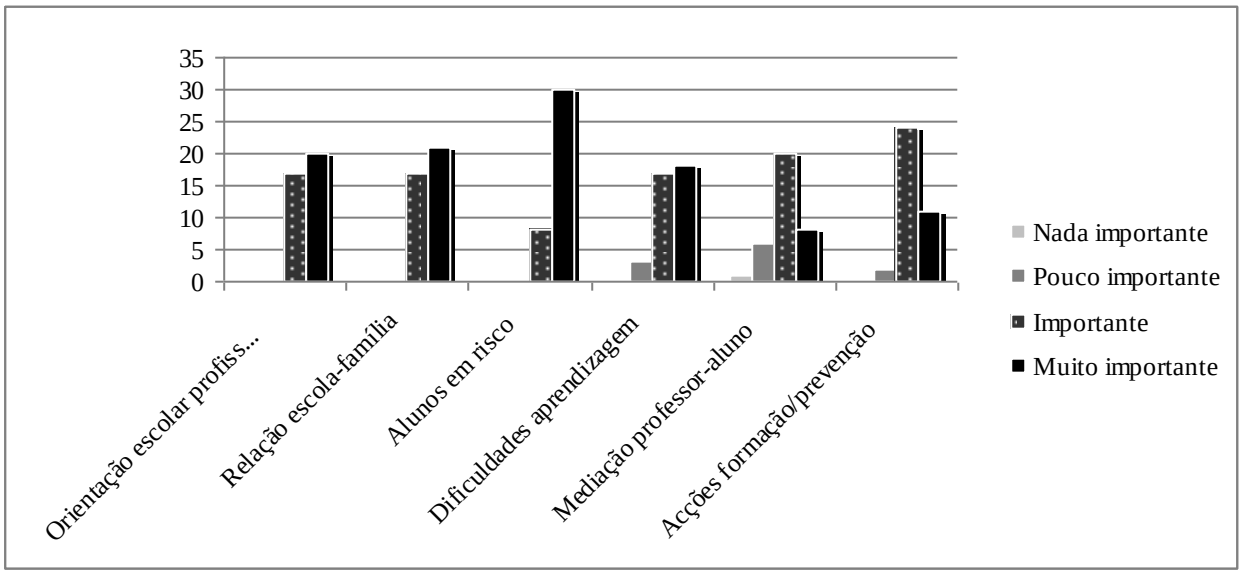


Figura 2: Respostas dos docentes à questão *Na sua opinião, qual deverá ser a área de intervenção prioritária do GAA?*

Podemos constatar que todas as áreas foram indicadas como sendo de intervenção importante ou muito importante. De referir que a *mediação professor-aluno* foi considerada a menos prioritária.

Por fim, incluímos no questionário a questão *Que mudanças sugere para uma intervenção mais eficaz do GAA?* Apenas responderam a esta questão 29% dos participantes. As respostas podem considerar-se divididas em duas dimensões: as relativas à equipa do GAA e as que referem aspectos da comunicação e das relações na comunidade educativa. No primeiro grupo, incluem-se respostas que referiram o desejo de continuidade pedagógica da equipa do GAA, bem como o aumento do número de elementos da mesma. Foi também referido que o GAA deveria *ter voz nas estratégias educativas da escola.* No segundo grupo, englobam-se respostas que referiram a promoção de diversas atividades, como por exemplo, debates sobre a escola (o perfil dos alunos e estratégias de intervenção) ou encontros entre diretores de turma para discussão de casos concretos e tentativa de resolução dos mesmos.

Elaborando uma síntese das principais conclusões que retiramos dos resultados do questionário, verificamos que algumas características individuais do aluno (ausência de métodos de estudo e alunos sem motivação para o estudo) são percepcionadas pelos docentes como os principais obstáculos ao desempenho da sua profissão. Por outro lado, os docentes da escola identificam como área prioritária da intervenção do psicólogo o acompanhamento de alunos com comportamentos desviantes ou considerados em risco (enfatizando a expectativa de uma intervenção individual, direta, remediativa). Esta expectativa, de resto, corresponderá a uma necessidade sentida pelos docentes que, na prática educacional, procuram uma intervenção imediata, clara e objetiva, tal como referido anteriormente (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Considerações finais

Com base nestes resultados, e fruto de uma sentida necessidade de tornar mais estruturada e eficaz a intervenção do psicólogo, repensamos as possíveis formas de intervenção.

A equipa do GAA atualmente é constituída, para além da psicóloga, por uma professora de História, uma assistente social, um animador sociocultural e um docente de Educação Especial. As reuniões de equipa, de periodicidade quinzenal, permitem a criação de projetos comuns, a troca de informações e a análise de casos específicos de alunos. O aumento do número de elementos e a diversidade da sua formação apenas foi possível no âmbito do projeto TEIP.

Globalmente, temos procurado orientar as nossas estratégias de ação para o trabalho preventivo, o que procuramos realizar através da colaboração com outros elementos da comunidade educativa (escolar e envolvente). As atividades desenvolvidas, tanto quanto possível, correspondem a eixos de ação do projeto TEIP, que por sua vez se encontra em sintonia com o Projeto Educativo da Escola.

No eixo da promoção do sucesso escolar, no âmbito do Projeto Fénix (Mais Sucesso Escolar), colaboramos com os docentes de Português e Matemática realizando a avaliação das expetativas de docentes e alunos face ao projeto. Caraterizamos os alunos das turmas do 8º ano inseridas no projeto (no que diz respeito ao desempenho cognitivo e ao auto-conceito), como forma de auxiliar a formação dos subgrupos de alunos (Ninhos). No final do mesmo, avaliamos a satisfação de alunos e docentes.

No eixo da prevenção da indisciplina, em colaboração com a assistente social do Gabinete de Apoio ao Aluno, um grupo de docentes, e a psicóloga coordenadora de um projeto da comunidade, elaboramos, aplicamos e avaliamos um programa de formação de mediadores de conflitos, dirigido a alunos do 7º ano de escolaridade.

O envolvimento parental, no eixo da relação escola-família, é outro fator que temos tido em consideração no planeamento das atividades do Gabinete de Apoio ao Aluno. Neste âmbito, participamos num grupo de reflexão, constituído por docentes e outros técnicos, cujo objetivo

tem sido o de (re)pensar como promover e melhorar as relações entre a escola e a família, procurando que as famílias intervenham de uma forma mais ativa na vida da escola.

Por fim, prevemos a criação de um programa de intervenção dirigido a alunos do 7º ano de escolaridade, aplicado ao longo do ano letivo, em parceria com os docentes dos Conselhos de Turma. O objetivo será o de promover o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, nomeadamente nas dimensões identidade, motivação para o estudo e elaboração de projetos de vida. Este será também um trabalho realizado de forma colaborativa que partiu, tanto das orientações do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 2001), como das necessidades por nós sentidas na prática quotidiana, e ainda tendo em atenção as dificuldades apontadas pelos docentes.

O psicólogo educacional em contexto escolar pode melhorar substancialmente o alcance da sua intervenção se trabalhar de forma colaborativa. O seu trabalho deverá abarcar, tanto quanto possível, estratégias de enriquecimento e de prevenção, não descurando a necessária intervenção direta junto dos alunos.

Referências

Andrada, E. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 18(2),* 196-199.

Barroso, A. (2011). Evolución Y Desarrollo de los Modelos de Intervención Psicoeducativa en España. *Psicología Educativa, 1(17),* 27-37.

Carita, A. (1996). O psicólogo na escola: Factores condicionantes e sentido geral da intervenção. *Análise Psicológica, 1* (XIV): 123-128.

Coll, C. (1996). Psicologia e Educação: Aproximação aos Objectivos e Conteúdos da Psicologia da Educação. In Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Orgs.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação* (pp.7-21). Porto Alegre: Artmed.

Delors, J. (2001). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA.

León, J. (2011). El Psicólogo Educativo en Europa. *Psicología Educativa, 1(17),* 65-83.

Love, P. (2009). Educational psychologists: the early search for na identity. *Educational Psychology in Practice, 1(25),* 3-8.

Machado, G. (2001). O papel do Psicólogo em contextos escolares e avaliação das suas práticas. In Neves, L. & Carvalho, R. (Coords.), *O psicólogo em contexto escolar* (pp.17-32). FSE/PRODEP.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Amadora: McGraw-Hill.

Legislação consultada

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio – cria os Serviços de Psicologia e Orientação

Despacho n.º 147-B/ME/96 – normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de primeira geração

Decreto-Lei n.º 300/97, de 31 de Outubro – cria carreira de psicólogo no Ministério da Educação

Despacho n.º 9022/99, de 06 de Maio – rede nacional de SPO

Despacho Conjunto n.º 453/04, de 27 de Julho – Cursos de Educação e Formação

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março - Cursos Profissionais

Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de Julho – pessoal não docente do Ministério da Educação

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro – planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento

Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro – Estatuto do Aluno

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro – define os apoios especializados para alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente

Lei n.º 57/2008, de 4 de Setembro – cria a Ordem dos Psicólogos Portugueses

Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro – normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração

OBJETIVOS DE REALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Cristina Coelho, FPCEUP (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto), mipsi10155@fpce.up.pt
Marina S. Lemos, FPCEUP, marina@fpce.up.pt
Luísa Soares, UMa (Universidade da Madeira), lsoares@uma.pt

Resumo: Os objetivos de realização têm vindo a ser investigados nos últimos anos, por se considerar o seu papel no estudo dos fatores que influenciam a aprendizagem e a realização dos indivíduos. Uma das linhas de investigação atual, no âmbito da Teoria dos Objetivos de Realização, tem como objetivo fundamental o estudo da natureza e das dimensões destes objetivos. O presente estudo em que participaram 488 estudantes do Ensino Superior, de duas instituições públicas, procurou contribuir para a clarificação da natureza e dimensões dos objetivos de realização em contexto académico e revelou dados interessantes não apenas do ponto de vista teórico como também prático. Através de Análises Fatoriais Exploratórias foi possível retirar elações acerca do tipo de objetivos adotados por estes estudantes, alguns deles já mencionados noutras investigações e outros que surgiram neste estudo. Emergiram, então, três tipos de objetivos: objetivos de mestria e avaliação simples (segundo a literatura, os mais positivos do ponto de vista motivacional); objetivos relacionados com os professores (que se referem ao desejo de parecer competente perante o professor) e objetivos de apresentação aos colegas (mencionados pela primeira vez neste estudo e que se relacionam com o desejo de parecer competente perante os colegas, comparando a sua realização com estes ou tentando superá-los). Finalmente discutem-se as várias dimensões pertinentes no estudo dos objetivos motivacionais, como a avaliação simples, a apresentação de si, a comparação social e a competição, que tomam lugares interessantes nos resultados obtidos neste estudo.

Introdução

Os objetivos são considerados como as metas ou os guias de ação dos sujeitos e traduzem os motivos pelos quais estes se envolvem (ou não envolvem) nas tarefas (Urdan, 1997). Tendo em conta o tipo de metas que o indivíduo persegue, diz-se que existem diferentes orientações para objetivos, sendo as mais estudadas a orientação para a mestria (*mastery goals*) e a orientação para o desempenho (*performance goals*). A primeira refere-se aos objetivos diretamente relacionados com o desejo de aprender, com o interesse pela atividade e com uma motivação intrínseca pela tarefa, enquanto a orientação para o desempenho está diretamente relacionada com a demonstração de competência, e ligada a uma motivação extrínseca. O estudo dos objetivos teve como contributo fundamental as investigações de Nicholls (1984), que estudou diferenças da noção de competência em

crianças. Nicholls constatou que enquanto algumas crianças se sentiam realizadas e motivadas quando aprendiam algo novo, outras sentiam-se bem-sucedidas quando conseguiam ser melhores que os colegas. A dimensão de competição influencia a forma como os estudantes encaram e avaliam a sua competência, comparando a sua realização com a dos outros, ou tendo como referência os resultados por eles atingidos. A Teoria dos Objetivos de Realização (TOR) tem-se centrado no estudo dos objetivos e dos padrões motivacionais associados, incluindo as atribuições e os critérios pelos quais os sujeitos avaliam a sua competência (Dweck, 1986). Para além desta diferenciação da noção de competência, autores como Dweck e Nicholls (Elliot, 2005) vieram salientar outros componentes importantes para o constructo dos objetivos de realização, tal como a preocupação em demonstrar capacidade ou a apresentação de si.

Grande parte dos estudos recentes no âmbito da TOR tem em discussão central a essência dos objetivos de desempenho, sendo que os objetivos de mestria estão mais claramente definidos. A investigação acerca da natureza dos objetivos de desempenho refere resultados por vezes aparentemente contraditórios, mostrando quer efeitos positivos na realização académica, quer efeitos nefastos para a motivação dos sujeitos. Além destes efeitos diferenciados têm sido destacadas dimensões distintas em vários estudos realizados, que acentuam a comparação social, a apresentação/validação de si, sendo que a discussão teórica se veio a traduzir em diferentes modelos de objetivos que contemplam maior ou menor variedade de subtipos. Para além destas dimensões, Elliot (1997) introduziu a distinção entre objetivos de aproximação e de evitamento.

A consideração de uma maior variedade de objetivos relacionadas com o desempenho tem-se revelado interessante na clarificação dos seus efeitos. Assim, as primeiras investigações da TOR encontraram diferenças no padrão motivacional dos sujeitos e nos efeitos na motivação quando perseguem objetivos de mestria ou objetivos de desempenho. De

forma geral, os objetivos de mestria parecem estar associados a maiores níveis de interesse, empenho e persistência na tarefa, resultando em maiores níveis de motivação intrínseca, afetos positivos em relação à aprendizagem e estratégias de autorregulação adequadas, enquanto os objetivos de desempenho parecem possuir uma natureza mais complexa, com dimensões distintas e efeitos diferenciados.

Segundo alguns autores (por ex. Elliot & Church, 1997), os efeitos distintos dos objetivos de desempenho podem estar relacionados com as valências dos objetivos (de aproximação ou de evitamento), onde a aproximação se relaciona com o desejo do indivíduo em alcançar o resultado desejado e o evitamento com o receio de experienciar o fracasso na atividade. Utilizando esta distinção, a investigação (Brophy, 2005; Dweck, 1986; Elliot & Church, 1997; Nicholls, 1984) tem mostrado que parte dos efeitos negativos dos objetivos de desempenho surge associada aos objetivos de desempenho-evitamento, mais do que aos objetivos de desempenho-aproximação. Assim, os objetivos de desempenho-aproximação podem levar o indivíduo a empenhar-se e a envolver-se mais na atividade, sendo por isso mais produtivos, ao contrário dos objetivos de desempenho-evitamento que parecem levar a um padrão disfuncional e nefasto em termos motivacionais, influenciando, por conseguinte, o envolvimento e a realização dos estudantes. A preocupação com a avaliação e a comparação normativa também têm vindo a ser documentadas como dimensões importantes dos objetivos de desempenho. Para além disso, um estudo de Lemos (1996) revelou a existência de um tipo de objetivos (objetivos de avaliação simples) relacionados com o desejo de obter bons resultados académicos (ou evitar resultados negativos), sem refletir preocupações com a apresentação de si ou com a comparação com os colegas. Também Grant e Dweck (2003) encontraram um tipo de objetivos semelhante, os objetivos de resultado (*outcome goals*). O surgimento de novas dimensões dos objetivos vieram trazer outras contribuições para a TOR, mas revelaram a natureza complexa destes objetivos, que carecem de um maior

aprofundamento empírico e teórico. Estas e outras noções vieram servir de mote para um grande número de investigações acerca da natureza e das dimensões dos objetivos de desempenho, entre elas encontra-se um projeto de investigação com amostras de estudantes portugueses (Amorim, 2011; Calado, 2009; Leite, 2008; Leite, Calado & Lemos, 2010; Lemos, Leite & Lopes, 2007), onde também se insere este estudo .

Objetivos do estudo

Tendo em conta as necessidades empíricas e teóricas no âmbito do estudo dos objetivos de realização, o principal objetivo desta investigação foi contribuir para a construção de um corpo teórico mais robusto acerca da natureza e das dimensões dos objetivos de realização, explorando as suas dimensões implícitas, as valências dos objetivos, a competição (comparação) e a apresentação de si enquanto componentes ou organizadores motivacionais. Para além de conhecer as dimensões dos objetivos pretende-se ainda conhecer o tipo de objetivos mais e menos importantes para os estudantes do ensino superior.

Método

Participantes

Neste estudo participaram 488 estudantes do ensino superior de duas instituições públicas, Universidade do Porto e Universidade da Madeira, sendo que 286 (58.6%) são do sexo feminino e 202 (41.4%) são do sexo masculino.

Procedimentos

Pediu-se a colaboração de estudantes de 8 cursos (Ciências da Educação/Educação Básica; Engenharia Civil; Economia; Psicologia; Direito/Serviço Social; Jornalismo/Comunicação, Cultura e Organizações; Engenharia Informática; Desporto) das duas instituições, e que frequentassem o segundo ano do seu curso. Foram pedidas as devidas autorizações formais e agendadas com os docentes dos vários cursos as datas para aplicação

do instrumento. A colaboração dos estudantes era voluntária e foi assegurada a total confidencialidade dos dados.

Instrumentos

Para obtenção dos dados, utilizou-se a Escala de Objetivos de Realização (Leite, 2008), composta por 27 itens que avaliam diferentes tipos de objetivos de realização, contemplando as valências (aproximação e evitamento) e as dimensões de avaliação simples, apresentação de si e comparação. Os estudantes respondem a cada item refletindo em que medida a afirmação feita acerca dos seus objetivos é verdadeira para si. A cotação é feita numa escala de likert de 9 pontos, onde o valor 1 significa "nada verdade" e o valor 9 "totalmente verdade". A escala já foi utilizada noutros estudos e encontra-se descrita em pormenor na investigação de Leite (2008), onde teve origem.

Resultados

De modo a analisar a estrutura dimensional dos objetivos da escala, efetuaram-se sucessivas análises fatoriais exploratórias (AFE), tendo em conta todos os critérios fundamentais para a testagem da pertinência da utilização deste método, tal como o tamanho da amostra e a correlação entre os itens. Também o teste de esfericidade de *Bartlett* e o teste *Kaiser-Meyer-Olkin* revelaram valores adequados para a utilização da AFE.

A AFE e a observação do *Scree Plot* sugeriram uma solução de 3 fatores, que explicaria no total 54% da variância dos dados, revelando um agrupamento de itens teoricamente claros de interpretar. Assim, o primeiro fator agrupou itens em que quer a apresentação quer a comparação estão presentes (com o valor de *alpha* de Cronbach de .907). O segundo fator agrupou os itens de mestria e de avaliação simples (*alpha*=.866) e o terceiro fator os itens onde apenas a apresentação está presente, sem a dimensão de comparação (*alpha*=.794). Este último fator, embora também agrupe itens de apresentação, distingue-se do

primeiro pelo facto de reunir os itens em que apenas a apresentação está presente, sem a dimensão da competição ou comparação, e que se referem exclusivamente à figura do professor. Assim, a apresentação não foi isolada num único fator, já que se verificou a existência de itens de apresentação no primeiro e no terceiro fatores. No entanto, a apresentação de si, no primeiro fator, associa-se à competição, existindo por isso "motivos" diferentes para este agrupamento de dados. Nenhum dos fatores isolou todos os itens de apresentação ou de evitamento, sendo que as valências se dispersaram na organização fatorial encontrada.

O facto de as valências de aproximação e de evitamento não se terem agrupado num único fator significa que para estes estudantes a procura do sucesso parece ter sido interpretada de forma semelhante ao evitamento do fracasso. Autores como Lemos (1996) ou Brophy (2005) já haviam sugerido que o facto de as valências não aparecerem consistentemente diferenciadas das restantes dimensões pode dever-se não apenas às diferenças na operacionalização dos objetivos mas também pelo facto de serem demasiado abrangentes e não traduzirem os verdadeiros motivos dos estudantes para se envolverem nas tarefas, sendo que a consideração da natureza e das dimensões dos objetivos deve ser feita tendo em conta a dimensão que melhor descrever o objetivo. Mais uma vez, a valência dos objetivos não se considerou pertinente para descrever a dimensionalidade dos objetivos de realização, tal como já havia ocorrido noutros níveis de ensino, nas investigações de Calado (2009) ou Leite (2008).

Quadro 1 – Dimensões dos objetivos de realização da EOR

ITENS	FATORES		
	1 *AP,CP*	2 *M+AA,CA*	3 *AP,CA*
2. Ter melhores notas que os meus colegas (**AA,CP**,ap)	**,893**		
4. Mostrar que sei mais do que os meus colegas (**AP,CP**,ap)	**,878**		
9. Parecer inteligente em comparação com os outros (**AP,CP**,ap)	**,797**		
16. Não ter piores notas que os meus colegas (**AA,CP**,ev)	**,732**		
21. Ser dos/das melhores estudantes da turma (**AA,CP**,ap)	**,677**		
8. Pensem que sou bom/boa nos trabalhos das aulas (**AP,CA**,ap)	**,645**		
7. Não parecer que sei menos que os outros (**AP,CP**,ev)	**,607**		
3. Mostrar que sou inteligente (**AP,CA**,ap)	**,566**		
6. Não percebam que eu sei pouco (**AP,CA**,ev)	**,544**		
26. Não ser pior estudante que os outros (**AA,CP**,ev)	**,535**		(-,330)
24. Não pensem que sou menos esperto/a que os outros – (**AP,CP**,ev)	**,500**		(-,431)
25. Adquirir novos conhecimentos este ano (**M**)		**,850**	
11. Melhorar os meus conhecimentos este ano (**M**)		**,842**	
17. Aprender muitas coisas novas este ano (**M**)		**,832**	
5. Aprender o máximo possível – (**M**)		**,773**	
22. Compreender muito bem os trabalhos das aulas (**M**)		**,731**	
15. Ter boas notas (**AA,CA**,ap)		**,700**	
19. Não ter maus resultados (**AA,CA**,ev)		**,647**	
1. Ser bom/boa estudante (**AA,CA**,ap)		**,640**	
14. Não ser mau estudante (**AA,CA**,ev)		**,436**	
10. Não errar as respostas às perguntas – (**AA,CA**,ev)		**,372**	(-,312)
27. Professores não pensem que não sei as matérias (**AP,CA**,ev)			**-,799**
23. Mostrar aos professores aquilo que sei (**AP,CA**,ap)			**-,642**
13. Mostrar aos meus professores que sei as matérias (**AP,CA**,ap)			**-,637**
20. Não parecer burro (**AP,CA**,ev)			**-,563**
18. Mostrar que faço os trabalhos com facilidade (**AP,CA**,ap)	(,324)		**-,511**
12. Não mostrar que tenho dificuldades em fazer os trabalhos (**AP,CA**,ev)	(,302)		**-,446**
% Variância	29.67	18.80	5.69
α de Cronbach	.907	.866	.794

Legenda: (AP,CP) – Apresentação Presente, Comparação Presente – (Apresentação aos colegas); (M) – Mestria; (AA,CA) – Apresentação Ausente, Comparação Ausente – (Avaliação Simples); (AP,CA) – Apresentação Presente, Comparação Ausente – (Apresentação ao Professor); ap – Aproximação; ev – Evitamento

Em relação aos resultados, ao primeiro fator encontrado deu-se o nome de "objetivos de apresentação aos colegas", por se terem agrupado itens em que quer a apresentação, quer a comparação estão presentes, e traduzem um dos objetivos dos estudantes para se envolverem ou não envolverem nas tarefas. Neste fator estão refletidas as preocupações dos estudantes em

relação à sua imagem de competência perante os colegas e à preocupação em querer ser melhor ou comparar-se com eles. Amorim (2011) também verificou uma estrutura fatorial muito semelhante a esta, considerando o agrupamento de itens como "objetivos de aproximação-competição", onde a dimensão da competição também se evidenciou. Todos estes itens fazem referência aos colegas ou a objetivos em que a preocupação seja a imagem que os estudantes possam passar quanto à sua competência.

Já o segundo fator juntou a mestria à avaliação simples (termo inicialmente proposto por Lemos). A avaliação simples refere-se a um tipo de objetivos cujo foco central são os resultados escolares, não sendo evidentes a apresentação de si ou a comparação com os outros. Este agrupamento de itens já tinha ocorrido noutras investigações (e.g. Calado, 2009; Leite, 2008; Amorim, 2011) e revela que, para os estudantes, querer aprender o máximo possível é interpretado de modo semelhante ao objetivo de querer obter bons resultados académicos. É importante referir que a mestria é a dimensão que menos dúvidas gera na literatura e apresenta uma natureza claramente diferenciada dos restantes objetivos, sendo facilmente interpretada pelos estudantes. De modo a confirmar esta ligação dos objetivos de mestria com os objetivos de avaliação simples, efetuou-se uma análise fatorial aos itens que reuniam estas duas dimensões. A análise dividiu-os em dois fatores claros, embora tenha revelado uma correlação moderada de .531, evidenciando que, apesar de serem empiricamente distintas, estas duas dimensões partilham de algumas semelhanças interessantes quanto à sua natureza. Os objetivos de resultado propostos por Dweck (Grant & Dweck, 2003), semelhantes aos objetivos de avaliação simples encontrados neste estudo, revelaram contudo uma natureza "híbrida" simultaneamente próxima dos objetivos de mestria (diretamente ligados à aprendizagem) e dos "objetivos de performance" (relacionados com a validação da competência).

O terceiro fator foi denominado "objetivos de apresentação ao professor" pelo facto de se terem agrupado todos os objetivos de apresentação de si (relacionados com a figura do professor) sem comparação normativa. Estes itens referem-se sempre à figura do professor e remetem para a preocupação que os estudantes revelam com a imagem que podem passar para esta figura de referência. Amorim (2011), na sua investigação com estudantes do ensino secundário, também identificou este tipo de objetivos, agrupando a maioria dos itens reunidos neste fator, exceto dois deles, que foram considerados como estando associados aos objetivos de evitamento. Nos estudos realizados com estudantes do 2º e 3ºs ciclos (Calado, 2009; Leite, 2008) não foram destacados este tipo de objetivos, sendo que esta preocupação pode começar a surgir em níveis de ensino mais avançados, pelo facto de os estudantes revelarem uma maior inquietação em relação à avaliação, e sendo o professor a figura responsável pela mesma empenham-se em investir na imagem que podem passar para ele.

Estes resultados vêm salientar a importância de repensar a operacionalização dos objetivos de desempenho, tendo em consideração separadamente dimensões que têm vindo a surgir em várias investigações, tal como a avaliação simples, a apresentação e a competição. Além disso, é imperativo repensar a pertinência da consideração das valências dos objetivos, uma vez que a distinção das mesmas parece ser mais pertinente em certos níveis de ensino.

No que se refere às prioridades de objetivos dos estudantes deste nível de ensino, verificou-se que, em primeiro lugar, os estudantes parecem dar mais importância aos objetivos relacionados com a aprendizagem e com a avaliação simples, com uma média de 7.89, que tal como a investigação refere são os objetivos que conduzem a um padrão mais adaptativo, que beneficia a aprendizagem profunda (Dweck, 1986). Em segundo lugar aparecem os objetivos de apresentação ao professor, com uma média de 5.11. Por último, aparecem os objetivos competitivos, de apresentação aos colegas, mas com uma média bastante mais baixa, de 3.49.

Quadro 2 - ***Mínimos, máximos, médias e desvios-padrão dos vários tipos de objetivos***

Fatores	Min.	Máx.	Média	D.P.
1 – APCP	1.00	8.55	3.49	1.68
2 – M+Av.Simples	2.60	9.00	7.89	1.08
3 – APCA	1.00	9.00	5.11	1.76

Legenda: APCP – Apresentação aos colegas; M+Av. Simples – Mestria e Avaliação Simples; APCA – Apresentação ao Professor

Discussão e Conclusão

Este estudo pretendeu contribuir para uma maior clarificação dos componentes dos objetivos de realização em contexto académico, nomeadamente para o estudo da natureza e das dimensões dos objetivos de desempenho, que têm vindo a ser discutidos pela literatura. A motivação académica depende em grande escala dos objetivos ou das razões que os estudantes encontram para se envolver ou não envolver nas tarefas. Atualmente têm surgido novas dimensões que traduzem os motivos dos estudantes e que se baseiam ou na avaliação simples ou na sua preocupação em mostrar a própria competência ou até na comparação com os outros. Um outro objetivo deste estudo foi testar a pertinência da distinção entre objetivos de aproximação e evitamento neste nível de ensino. Os resultados não diferenciaram a procura ativa do sucesso (aproximação) ou o medo do fracasso (evitamento). É neste sentido que a apresentação de si e a competição tomam lugares de destaque nos objetivos de desempenho, mais do que as valências dos objetivos, que não surgem como organizadores motivacionais principais, pelo menos neste nível de ensino.

A operacionalização dos objetivos deve então ser mais diferenciada, devendo a investigação acompanhar as evoluções empíricas e teóricas, nomeadamente através da consideração das dimensões de avaliação simples, de apresentação e de competição.

É pertinente salientar ainda que os objetivos mais valorizados por estes estudantes estão em conformidade com o que sugerem anteriores investigações, sendo fundamental que as instituições procurem promover objetivos que fomentem a motivação intrínseca e o interesse pela atividade, minimizando critérios ou comparações externas.

Referências

Amorim, M. (2011). *Dimensões dos objetivos relacionados com a avaliação, em estudantes do ensino secundário, e suas relações com a adaptação escolar.* Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist, 40* (3), 167-176.

Calado, M. (2009). *Natureza e dimensões dos objectivos de realização em estudantes do 3º Ciclo do Ensino Básico.* Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41* (10), 1040-1048.

Elliot, A. (2005). A conceptual History of the Achievement Goal Construct. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72): Guilford Publications.

Elliot, A., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218 - 232.

Grant, H., & Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(3), 541-553.

Leite, T. (2008). *Dimensões dos objectivos motivacionais e suas relações com o empenho e os resultados escolares. Um estudo com alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico.* Tese de doutoramento Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Leite, T., Calado, M., & Lemos, M. S. (2010). *The prevalence of competitive and validation concerns underlying the performance goals of students in 2nd and 3rd cycles*. Paper presented at the 12th International Conference on Motivation: new directions in mind: book of abstracts.

Lemos, M. S. (1996). Students' and teachers' goals in the classroom. *Learning and Instruction, 6*, 151-171.

Lemos, M. S., Leite, T., & Lopes, C. (2007). Conceptual and empirical dimensions of students' evaluation-related goals. *Abstracts of the 12th biennial conference of the European Association for Learning and Instruction*.

Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.

Urdan, T. (1997). Achievement goals and the orientation of friends toward school in early adolescence. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 165-191.

OS MOMENTOS FORMAIS DE AVALIAÇÃO NO 1º CICLO : UM CONTRIBUTO PARA A APRENDIZAGEM?

Jorge Pinto, Escola Superior de Educação, IPSetúbal, jorge.pinto@ese.ips.pt

Resumo: Embora se reconheça (OCDE, 2012) os avanços que foram realizados em Portugal em matéria de avaliação nas escolas o facto, preconiza ainda a necessidade de aprofundar o trabalho sobre práticas de avaliação formativa. Este estudo usando uma metodologia de estudo de caso pretende perceber se a avaliação que se realiza no final dos períodos em conselhos de avaliação contribui para a aprendizagens dos alunos. Os dados apresentados permitem perceber que apesar dos docentes possuírem informação disponível sobre os alunos e a usarem para propor medidas de apoio ao aluno estas revelam-se muito pouco eficazes e longe dos seus objetivos.
Palavras- chave: práticas de avaliação; 1º ciclo do EB

Introdução

É em 2012 num relatório recente da OCDE sobre a avaliação da avaliação em Portugal (Santiago, P; Donaldson, G; Looney, A; Nusche, D., 2012) que apesar dos progressos significativos feitos em Portugal em matéria de avaliação e dos resultados evidenciados pelos alunos se constata a necessidade de reforçar o trabalho nos modos de avaliação ao serviço das aprendizagens dos alunos. Assim a avaliação formativa é uma modalidade que assume uma importância decisiva numa escola que se pretende inclusiva (Pinto, 2011).

Objetivos do estudo

Ora este estudo tem como objetivo principal perceber se as práticas de avaliação no 1º ciclo do Ensino Básico estão ou não, ao serviço das aprendizagens dos alunos. Para tal iremos procurar perceber se são produzidas informações sobre os alunos e as suas dificuldades nos momentos formais de avaliação; como é que elas são utilizadas e finalmente quias são os efeitos percebidos dessa utilização, passado um período letivo.

A Avaliação na legislação

Desde os anos 80 que os vários normativos sobre avaliação do Ensino Básico foram afirmando que a avaliação se concretizava através de diversas modalidades nomeadamente

através da avaliação sumativa, formativa e aferida. A relação entre estas modalidades nem sempre foi fácil de entender quer pelos seus significados, quer pelas suas finalidades. A modalidade sumativa, mais associada à constatação de resultados escolares, com fins administrativos, e a formativa associada à regulação do processo ensino-aprendizagem, com objetivos pedagógicos nem sempre foram definidas de forma a poderem coabitar no espaço pedagógico de modo a poderem existir em complementaridade, cumprindo cada uma o seu papel. De facto, o peso da tradição da avaliação muito associada a exames, medidas do saber e constatação de desempenhos escolares dos alunos cuja finalidade se resumia na retenção ou transição dos alunos (Pinto, 2002) baralhou quase sempre este jogo. É sobretudo durante a década de 90 que se intensifica a ideia de que o principal objetivo da escola é ajudar os estudantes a aprenderem através da sua própria implicação ativa na aprendizagem (Delors *et al*., 1996). Esta nova perspetiva leva a repensar numa nova cultura de avaliação (Dierick & Dochy, 2001) onde se acentua a ideia de que a avaliação deve estar de forma clara ao serviço das aprendizagens, através da mobilização das informações recolhidas sobre os desempenhos para compreender melhor as dificuldades dos estudantes e assim podê-los ajudar de uma forma mais efetiva. Em 2001, a legislação então produzida para o Ensino Básico reconhece e afirma que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação no ensino básico e em 2005 o Despacho Normativo 50/2005 reconhece não só este perspetiva, com reafirma que a retenção é uma medida pedagógica a utilizar apenas depois de esgotadas todas outras possibilidades de apoio ao estudante (Pinto & Santos, 2006). Reconhece-se assim, a necessidade de, na sequência das avaliações sumativas internas (avaliações trimestrais), se decide sobre a adoção de medidas pedagógicas no sentido de ajudar o aluno a aprender e assim evitar a eventual retenção.

Centramo-nos apenas em duas dessas medidas que são, de facto, as mais utilizadas. Trata-se dos planos de recuperação (PR) e de acompanhamento (PA). A primeira engloba o

conjunto de todas as atividades pedagógicas concebidas para ajudar os estudantes a superar as suas dificuldades de modo a que adquiram as aprendizagens e competências inscritas nos currículos em vigor. Destina-se a estudantes que apresentem dificuldades numa ou várias áreas curriculares. A segunda, compreende o conjunto de atividades diversas de apoio às dificuldades dos estudantes, sobretudo aquelas em que o estudante não adquiriu as competências essenciais no final do ano translato. Esta medida destina-se aos alunos que ficaram retidos no ano anterior. A configuração das medidas a adotar, bem como a implementação destes planos, ficam sobre a responsabilidade dos respetivos agrupamentos de escola. Esta legislação pretendia assim criar mecanismos de garantia de que os alunos beneficiariam de facto de um conjunto de apoios diversos para superar as suas dificuldades sem chegar a cair na fatalidade da retenção.

A avaliação nas práticas

Entre a legislação e a realidade no quotidiano das salas de aula vai alguma distância. Num estudo realizado sobre as práticas de avaliação no 1º ciclo do Ensino Básico verificou-se que elas configuravam essencialmente uma perspetiva sumativa, apesar da preocupação dos professores (Pinto, 2002) em adotar práticas mais formativas. Em revisões mais extensas sobre a investigação em Portugal realizada sobre avaliação escolar pode-se constatar que apesar de muitos professores se questionarem sobre a avaliação praticada, sobre a importância da avaliação formativa. Contudo, as práticas configuram ainda uma forma de agir muito sumativa, centrada na ideia de medida, do uso de testes ou exames e da sua importância confluente para a decisão sobre a retenção ou transição dos estudantes (Barreira & Pinto, 2006; Fernandes, 2006). Também internacionalmente as práticas de avaliação também estão ainda bastante centradas no julgamento do estado de desempenho académico do aluno (Black & Wiliam, 1998; Torrance & Pryor, 2001).

Método

Participantes

Este estudo enquadra-se no paradigma interpretativo e segue uma metodologia de estudo de caso (Yin, 1989), pois é este que permite uma melhor coerência tendo em conta os objetos de estudo.

O estudo é desenvolvido numa escola do 1º ciclo que integra um agrupamento de escolas da margem sul de Lisboa. As Escolas do 1º ciclo têm 30 professores distribuídos pelo 4º ano de escolaridade. Todas as turmas funcionam em regime normal e na sua maioria são turmas compostas, isto é, tem alunos de dois ou mais anos de escolaridade em simultâneo. Escolhemos para análise o 2º e 4º ano por serem considerados como momentos finais de fases de aprendizagem e consequentemente onde as retenções são mais frequentes.

Procedimento

Os dados foram recolhidos nas reuniões de avaliação da Escola do 1º ciclo no 1º e 2º período. Observámos assim o decorrer das reuniões onde fomos fazendo registos escritos (notas de terreno) e tivemos posteriormente as ata o que permitiu uma posterior análise documental.

Tivemos também algumas conversas informais com alguns docentes acerca das práticas de avaliação. Por uma questão ética todos os nomes referidos são fictícios.

Como metodologia de análise usamos essencialmente análise de conteúdo por significado, isto é, o que era interpretado não era a frase em si própria mas o sentido atribuído. Recorremos também a uma grelha de análise sobre a tiptologia das referências sobre os alunos. (Pinto, 2002).

Resultados

Um olhar atento sobre os alunos

De uma forma geral nas reuniões de avaliação do final de período os professores apresentam um balanço do estado dos alunos da sua turma relativamente aos objetivos que estavam definidos para esse período de tempo. Cada professor faz a sua apresentação e

normalmente não há comentários dos outros colegas em relação ao que é apresentado por cada um dos professores. Nestas reuniões, normalmente, os professores referem-se:

- à evolução geral da turma:

A turma na globalidade revelou um aproveitamento considerado satisfatório perante os conteúdos programáticos" (N.T 4º ano, 2012)

- a alunos que se destacam por evidenciarem melhores desempenhos em termos de aprendizagem:

Destacam-se pela positiva, quer a nível de comportamento, quer a nível de aproveitamento as alunas Ana, Sofia e Anabela. (N.T 4º ano, 2011)

- a alunos que apresentam dificuldades diversas. Neste caso as referências são mais detalhadas e apontam para diferentes aspectos nomeadamente:

(i) a características pessoais

> O António revela muitas dificuldades de concentração e frequentemente está distraído com brincadeiras muito infantis. Revelou pouco esforço da sua parte em realizar as atividades escolares propostas bem como em superar as suas dificuldades. Para além disso, por vezes, perturba o bom funcionamento das aulas. (N.T 2º ano, 2011)

(ii) a dificuldades nas áreas curriculares

> A Joana apresenta muitas dificuldades na aprendizagem em todas as áreas. É inibida e muito pouco autónoma na realização das atividades, nomeadamente, na área da Língua Portuguesa. Também, o seu raciocínio lógico-matemático é fraco. Apresenta um ritmo de trabalho muito lento. João revela boas capacidades de aprendizagem, contudo, apresenta um comportamento muito irrequieto e inadequado. Recusa-se frequentemente a cumprir as regras propostas, impondo sempre a sua vontade e reagindo de forma agressiva, física e verbal, sempre que é contrariado. Em situação de sala de aula, o aluno apresenta períodos muito curtos de atenção e de concentração, atrasando-se sempre no desempenho das suas tarefas, que raramente conclui. (N.T 2º ano, 2011)

(iii) como estão a trabalhar em situações de apoio

> No grupo de segundo ano, todos os alunos têm Planos de Recuperação, evidenciam grandes dificuldades a nível do Português, o que condiciona as restantes áreas, aliadas a muita falta de autonomia, de concentração, maturidade e responsabilidade, assim como de acompanhamento por parte das famílias. No entanto têm vindo a progredir positivamente, com exceção do aluno Diogo que

> continua a revelar grandes dificuldades em cumprir o Plano de Acompanhamento. (N.T 2º ano, 2011)
>
> O José e Ricardo ficaram a trabalhar os conteúdos do primeiro ano de escolaridade devido a não terem adquirido os mecanismos de leitura e escrita no ano anterior. Estes alunos beneficiarão de um plano de recuperação (NT. 2º ano, 2011)

Como se pode notar as referências sobre a turma e sobre os alunos sem problemas são normalmente pouco desenvolvidas em termos da explicitação do juizo formulado por cada um dos professores. Contudo, as referências aos alunos com dificuldades são construidas de forma mais circunstanciada descrevendo as dificuldades do aluno, as eventais razões que podem explicar essa situação e as medidas a tomar com cada aluno objecto de enunciação.

Podemos dizer que estamos perante um olhar atendo, sistemático e avaliativo dos alunos com o objectivo não só de prodizir um conjunto de informações a usar na comunicação com as famílias no final de cada período mas também de procurar soluções para os problemas dectectados.

É sobre estas referências acerca dos alunos problema que incidiremos a nossa análise (quadro1).

Quadro 1 – Nº de alunos referenciados com problema no 1º e 2º período

.	Total do nº alunos (1ª Per)	Referenciados 1º Período		Referenciados 2º Período	
Ano		N	%	N	%
2º ano	116	54	46.5	54	46.5
4º ano	91	39	42,8	34	37,3

Como podemos ver no quadro1 cerca de metade dos alunos, 46.5% no 2º ano, e 42, 8 % no 4º ano, são referênciados no final do primeiro período como alunos problema uma vez que evidenciam, na opinião dos professores, alguma dificuldade que condiciona o desempenho escolar esperado. No que se refere ao 4ª ano a tendencia verificada é muito semelhante ao que acontece no 2º ano de escolaridade. Assim, podemos dizer que não estamos perante um facto que acontece pontualmente num ano de escolaridade, mas pelo

menos nestes dois anos de escolaridade. No que se refere ao segundo período é de sublinhar que as referências dizem respeito aos mesmos alunos referidos no período anterior. Assim no 2º ano o nº de referências mantêm-se, e no 4º ano baixam ligeiramente. Esta redução deveu-se à transferência de alguns alunos para outras escolas e um que deixou efectivamente de ser problema e, como tal, não foi referido.

No 2º período, os docentes, em geral fazem um balanço retospectivo sobre as eventuais evoluções dos alunos:

> O André, ao longo deste período esteve mais empenhado em tentar superar as suas dificuldades, contudo continua a revelar muitas lacunas. (NT. 4º ano, 2012)

> O aluno Francisco está integrado no Ensino Especial ao abrigo do artigo três de dois mil e oito e beneficia de Apoio Educativo. Possuí adaptações curriculares. Já adquiriu algumas competências traçadas, outras encontram-se em aquisição. No terceiro período o aluno irá beneficiar de apoio em psicologia. (NT. 4º ano, 2012).

Naturalmente que por vezes podem surgir novos alunos que evidênciem novas dificuldades, mas neste estudo tal caso não se verifica. Também pode acontecer que alguns alunos deixem de ser referênciados quando a sua evolução ou o seu estado melhora significativamente e portanto deixam de ser ser "figuras" e integram-se no fundo que é a turma (Pinto, 2002) ou são referidos por essa sua melhoria sem nenhuma ambiguidade. Neste estudo aconteceu esta não referência apenas a um aluno do 4º ano. Portanto, podemos dizer que no 2º período o número de alunos referidos se mantem relativamente constante ao 1º período.

Assim, como podemos ver parece haver, no primeiro período, uma preocupação em explicitar publicamente os casos problema que cada professor tem, para decidir sobre o que fazer com o objectivo de ajudar os aluno na resolução dos problemas enunciados. Deste modo, esta atitude parece configurar uma perspectiva formativa da avaliação uma vez que para todos estes alunos houve uma proposta de intervenção pedagógica formalizadas no

conselho de avaliação. Contudo, é de salientar a enorme quantidade de alunos referenciados, como problema, tanto no 2º como no 4º ano em ambos os períodos.

A persistência das dificuldades

Uma das interrogações que se pode colocar consiste em perceber o que as referências formuladas no 2º período nos dizem acerca do que aconteceu com estes alunos problema do primeiro para o segundo período, isto é, se melhoraram, pioraram ou estão na mesma. Por outras palavras, se as medidas pedagógicas propostas do 1º período estão a surtir o efeito desejado.

Quadro 2 – Relação entre o nº de alunos referenciados no 2º período e a apreciação sobre os seus estados académicos.

Ano	Nº alunos referenciados no 2º Período	Com melhoria		Com algumas melhorias mas ainda com dificuldades		Com as mesmas dificuldades ou piorou	
		N	%	N	%	N	%
2º Ano	54	10	18,5	16	29,6	19	35,1
4º Ano	34	5	16,6	12	35,2	17	50,0

De um modo geral o que este quadro nos mostra não é uma imagem interessante. Apesar das boas e preocupadas intenções dos professores, cerca de 70% dos alunos no 2º ano e 80% no 4º ano têm ainda algumas dificuldades, mantiveram-nas ou pioraram. Só cerca de 25% dos alunos dois anos estudados é que melhoraram:

> As alunas Ana e Custódia têm Planos de Acompanhamento. Fizeram progressos nas suas aprendizagens e encontram-se a acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos programáticos do segundo ano de escolaridade. (NT. 2º ano, 2012)

Na categoria "com as mesmas dificuldades ou piorou é que se situam o maior nº de alunos tanto no 2º como no 4º ano. Cerca de 35% dos alunos do 2º ano e 50% do 4º ano continuam com as mesmas dificuldades ou estas pioraram sendo mesmo esta categoria aquela que regista maior número de referências:

> O aluno, João, ficou retido no ano letivo anterior. O aluno continua a demonstrar um fraco aproveitamento nas diversas áreas, embora positivo, com dificuldades nítidas na área da língua portuguesa. O aluno tem Plano de Acompanhamento e é apoiado pelo Professor de Apoio X. (NT. 2º ano, 2012)

> Na área de Língua Portuguesa, tem grandes dificuldades na interpretação de enunciados, (…) continua pouca autónoma na realização das tarefas, precisa de um reforço positivo constantemente. (…) desiste facilmente das tarefas sempre que estas lhe exijam maior esforço intelectual. (…) não conclui os trabalhos propostos, embora lhe seja dado sempre tempo adicional (…) raramente faz os trabalhos de casa. Beneficia de Apoio Educativo com o docente X, tendo sido elaborado um Plano de Recuperação para esta aluna no final do primeiro período (NT, 4º ano, 2012)

Assim sendo, podemos dizer que pese embora as medidas tomadas, estas não só não solucionaram os problemas de grande parte dos alunos como não as combateram de um modo eficaz. Também podemos dizer que estas práticas de avaliação, apesar das suas intenções formativas, não estão ao serviço do apoio e da aprendizagem dos alunos. Embora este estudo neste momento, não nos permita ir, muito longe na compreensão desta situação complexa, permite-nos contudo avançar algumas hipóteses explicativas, através da análise da natureza das dificuldades referidas e das respetivas medidas de apoio e da constatação de que nas referências dos professores nunca se menciona o que se faz concretamente com o aluno na sala de aula.

As medidas adotadas e sua implementação

Como se pode constatar no quadro 3 as principais causas das referências nos 2º e 4º ano são relativamente diferentes. No 2º ano, elas distribuem-se principalmente por duas grandes categorias que se referem ao estatuto escolar do aluno, sobretudo aos retidos (27,7%) "tem uma retenção" (NT. 2º ano, 2011) e às dificuldades em áreas disciplinares específicas (27,7%) "Dificuldades de aprendizagem - compreensão, aquisição e aplicação de conhecimentos nas áreas da Língua Portuguesa e da Matemática" (NT, 2º ano, 2011).

No 4º ano, a principal causa de referência recai sobre as características pessoais: "Inseguro e pouco autónomo na realização das tarefas, necessita de reforço positivo

constante" (NT. 4º ano 2011). É preciso também ressalvar que muitas vezes estas categorias estão associadas entre si mas o que tomamos como referência é o foco da referência ao aluno.

Quadro 3 – Principais causas das referências no 1º período por ano de escolaridade e medidas de apoio propostas

Ano Categorias	Subcategorias	2º ano	Medidas	4ª ano	Medidas
Estatuto escolar do aluno	Retenção	15	PA	4	PA
	A frequentar o ano anterior	6	PR		
Dificuldades do aluno	Em áreas disciplinares específicas	15	PR+ Apoios	8	PR+ apoios
	Dificuldades gerais ou de organização	6	PR + apoios externos		
Características pessoais	Comportamentais	5	Apoio titular	18	Apoio titular
	NEE	5	Apoio +Apoios externo	4	Apoio +Apoios externo
Organização familiar	Apoio e enquadramento familiar			5	
Outras	S/ avaliação	2			
Legenda: PR- *Plano de Recuperação*; PA- *Plano de Acompanhamento*					

Uma justificação possível para este facto de haver no 2º ano um elevado nº de planos de acompanhamento prende-se com as retenções. O plano de acompanhamento é a medida que formalmente os agrupamentos devem adotar, para os alunos retidos. (DN. 50/2005, ME). Isto acontece com frequência porque estes procedimentos de avaliação também acontecem no1º ano. No final do ano há muitos alunos referenciados pelas suas dificuldades. Todos os alunos por lei transitam para o 2º ano, mas alguns ficam a trabalhar os conteúdos do 1º ano:

Mas transitam com níveis muito diferentes. Muitos destes alunos estão formalmente no 2º ano mas a trabalhar conteúdos do 1º ano. (NT, 2º ano, 2011)

Assim, quando chegam ao final do 2º ano são então retidos formalmente e neste caso deverão ter então no ano seguinte um plano de acompanhamento.

Os planos de recuperação devem ser medidas de apoio para os alunos que apresentam dificuldades nas diversas áreas disciplinares. Ora como muitos alunos do 2º ano as apresentam com se pode ver no quadro 3 e propõem-se então este tipo de plano.

O que é interessante, é o facto de que pelo menos neste ano letivo, não haver um grande nº de alunos repetentes no 4º ano, o que explica haver poucos planos de acompanhamento e

haver uma polarização das referências em torno das características pessoais. Este facto não exclui também dificuldades em áreas disciplinares, mas o que emerge em primeiro lugar são de facto as características pessoais:

> Este aluno tem dificuldades ao nível da concentração e atenção, além disto revela falta de estudo e desinteresse pelas atividades letivas, sendo por vezes agressivo com os colegas e auxiliar. Por estes motivos, sofreu uma participação este período a nível das atividades de enriquecimento curricular (NT. 4º ano, 2012)

Para esta situação, os docentes, neste caso, não propõem os planos de recuperação, mas antes apoio na sala de aula da responsabilidade do próprio professor titular da turma. Teremos que esperar pelo final do ano para perceber se esta medida foi mais eficaz que outras e porquê.

Outro aspeto que este quadro nos mostra é que apesar de quase todos os alunos referenciados serem objeto de uma proposta de intervenção pedagógica, através de planos de recuperação, de acompanhamento, de outros apoios externos, de apoio pedagógico dado, quer pelo professor de apoio, quer pelo titular, estas medidas não funcionam. Só, assim se explica as referências do 2º período.

Questionado sobre as razões dos parcos resultados destas medidas, um docente referiu:

> Nós fazemos os planos de recuperação e de apoio mas isso normalmente fica no papel, pois não temos tempo nem condições para o pôr em prática e portanto a maioria dos alunos não beneficia nada com eles. É preciso continuar com a turma para cumprir o programa. (NT, 2º ano, 2012)

No caso do 2º ano a pressão do programa já se coloca:

> Cerca de um mês antes da prova de agrupamento, os alunos fazem diversas provas relativamente semelhantes, para preparar a prova de final de período. (NT, 2º ano, 2011)

Mas essa pressão é muito mais acentuada no quarto ano pelas diversas provas a que os alunos estão sujeitos e o facto de ser o ano de transição para outro ciclo. Mas "dar o programa" para a prova de avaliação seguinte parece sobrepor-se e mesmo inibir a procura de alternativas de gestão do trabalho para que todos aprendam, pois isto consome aparentemente

tempo. Assim, todas as medidas de ajuda aos alunos, mesmo os planos formais, apesar de escritos parecem ficar longe de uma implementação efetiva na sala de aula.

Outro aspeto interessante é a razão pela qual no 4º ano as referências se deslocam para as características pessoais. Isto não significa que tenham desaparecido as dificuldades, mas a explicação parece evidente:

> Se já fizemos tudo o que é possível com este aluno, se ele não aprende é porque não quer, porque se distrai, ou não consegue pois tem muitas dificuldades e o ambiente familiar também não ajuda (NT. 4º ano, 2012)

Estamos perante uma atitude de constatação das dificuldades, tal como as referências também evidenciam e de transferência da culpa pelas dificuldades para o aluno, libertando a escola desse fardo.

Um outro facto curioso é a constatação dos alunos do 4º ano que no 2º período são apontados como tendo melhorado. São justamente os referenciados devido a características pessoais comportamentais.

> O Manuel ao longo deste período esteve mais empenhado em tentar superar as suas dificuldades, contudo continua ainda a revelar algumas lacunas. (NT, 4º ano, 2012)

Contudo, este facto também nos permite dizer que esta evolução é algo que acontece ainda que parcialmente, sem se saber muito bem porquê, ou pelo manos não é nítida a relação entre apoio e evolução. Mas esta transferência das referências, do estatuto do aluno ou das suas dificuldades para as características pessoais, permite alimentar a perspetiva meritocrática. Todos tiveram as mesmas oportunidades, uns puderam aproveitá-las e outros não.

Discussão

Um dos aspetos que se pode destacar é que a avaliação é de facto um processo essencialmente sumativo e de constatação do estado dos alunos. Apesar da legislação sobre a avaliação no 1º ciclo apontar, a importância do papel da avaliação formativa em termos de ensino e aprendizagem, ela está longe de ser uma prática no quotidiano das escolas.

Apesar de todo o trabalho feito em redor da avaliação no final de período quer em termos de apreciação dos alunos, quer de proposta de medidas para a superação das dificuldades, parece ser um trabalho com poucos frutos. Apesar da avaliação em certos momentos poder configurar uma intencionalidade formativa, especialmente no 1º período, procurando contribuir para a aprendizagem dos alunos não consegue depois criar condições para que tal aconteça. Este facto pode estar ligado dois fatores que dizem respeito às medidas de apoio e sua implementação e à forma como a avaliação é praticada na sala de aula.

As medidas de apoio apresentadas são essencialmente de três grandes tipos: (i) formais (PR e PA) bem como os PEI para os alunos com NEE ainda mais formalizadas num modelo construído pelo agrupamento e que integram o processo do aluno; (ii) Os apoios externos da responsabilidade de pessoas ou instituições externas ao agrupamento; os internos especializados da responsabilidade dos professores de apoio (iii) os apoios pedagógicos da responsabilidade do professor titular. Qualquer delas apesar dos seus níveis de formalização parecem, não dar os frutos pretendidos, isto é, ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades. Apesar da intencionalidade dos professores implementarem estas medidas não ser questionável, o facto é que não há nenhum mecanismo institucional que garanta as medidas chegam à sala de aula, apesar dos conselhos de avaliação fazerem também um balanço sobre o desenrolar das medidas adotadas.

As práticas de avaliação no quotidiano, essencialmente através de fichas numa perspetiva de constatação do que se sabe ou não desde o primeiro ano de escolaridade e que culminam nas fichas de agrupamento por período, ou em provas nacionais, inibem a implementação das próprias medidas de apoio, uma vez que impedem a organização trabalho pedagógico de forma diferenciada. Perante estes resultados pode perguntar-se de facto se estas provas de avaliação são benéficas para a aprendizagem dos alunos?

Assim, em nosso entender um dos aspetos a resolver de modo a quebrar este disfuncionamento entre as intenções de ajuda e a sua dificuldade de concretização prática reside na clarificação e aprofundamento das relações possíveis entre estas práticas de avaliação sumativa e aquela que se faz na aula no quotidiano da sala de aula que supostamente deveria contribuir para ajudar a aprender, ou seja, de uma outra prática de avaliação formativa que coloque a aprendizagem "no trilho" ultrapassadas as dificuldades (Wiliam, D.,2007). Outro dos aspetos a resolver é a passagem de uma perspetiva de constatação para outra de intervenção sobre as dificuldades.

Referências

Barreira, C. & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos estudantes (1990-2005). *Investigar em Educação, 4*, 21-105.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education, 5*(1), 7-74.

Delors, J. *et al*.(1996). *Learning: The treasure within.* Paris: UNESCO Publishing.

Dierick, S. & Dochy, F. (2001). New lines in eudiometric: new forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Assessment*

Fernandes, D. (2006). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 40*(3), 289-348.

Pinto, J. (2002) A construção social da avaliação no 1º ciclo do ensino básico. Tese de doutoramento. IEC, Universidade do Minho.

Pinto, J.& Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pinto, J. (2011) Percursos escolares e avaliação numa escola inclusiva. In: Domingos Fernandes (Org.) *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais: Editora Melo, Brasil

Santiago, P; Donaldson, G; Looney, A; Nusche, D. (2012) OCDE *Reviewes of evaluation and assessement in Education, Portugal*. OCDE.

Torrance, H. & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal.*

Wiliam, D. (2007). Keeping learning on track. In F. Lester, Jr. (Ed.), *Second Handbook of research in mathematics. Teaching and learning*. (pp. 1053-1098). Charlotte: Information Age Publishing.

OUTDOOR TRAINING COMO METODOLOGIA PARA MELHORAR A INTELIGENCIA EMOCIONAL DE CRIANÇAS E JOVENS

Mário Alberto Santos, Club Sport Marítimo, mariofortes1@gmail.com

Resumo: Atravessamos uma época cuja conjuntura económico-social exige cada vez mais indivíduos talentosos preparados para os atuais desafios. A necessidade de melhorar os níveis das competências emocionais e sociais das crianças e dos jovens é uma exigência da sociedade moderna, preparando-os para enfrentarem os desafios dos atuais mercados de trabalho. O motivo do nosso estudo é inseri-lo no contexto das investigações que têm sido realizadas, que visam potenciar o trabalho das competências emocionais e sociais nas crianças e adolescentes. Para tal, efetuámos a nossa análise com crianças entre os 11 e os 13 anos. O nosso intuito é criar uma ferramenta para trabalhar as referidas competências e potenciar a inteligência emocional da nossa "população". Numa altura em que diariamente se fala dos problemas sociais e cognitivos nestas idades, os quais acontecem porque crianças e adolescentes não estão dotados de competências como a intra e inter-relação, motivação, gestão do stresse, resiliência, comunicação, responsabilidade social, adaptabilidade, liderança, e outras mais, que lhes permitiria ter outro tipo de maturidade, e melhores resultados nos desafios com que lidam no seu dia-a-dia. Para a elaboração do nosso trabalho, socorremo-nos das teorias de grandes investigadores da área da Inteligência Emocional como Mayer, Salovey, Caruso, Gardener, Martin, Goleman e, essencialmente, Bar-on, aplicando-as a um programa educativo elaborado por nós que tem como base a metodologia de formação *Outdoor Training*, e como tema o futebol. Escolhemos a metodologia *Outdoor Training* para trabalhar as competências emocionais e sociais devido aos bons resultados registados por algumas investigações: Reinoso (2009) ao aplicá-la a empresários, Molina (2011) ao apropriá-la a alunos universitários e pelo trabalho desenvolvido pela *Outward Bound* para trabalhar as mesmas competências com crianças. Empregamos esta metodologia à temática futebol porque é um desporto de massas, que atrai e motiva crianças em todo o mundo, independentemente das idades, etnias ou condição social, propiciado pela sua simplicidade normativa e instrumental. Desta forma, a partir das escolas de futebol temos espaços privilegiados para podermos `criar´ possíveis talentos.

Pertinência de investigação

Nos dias de hoje, a palavra talento está perfeitamente na moda, toda a gente fala em Mozart, Gaudi, Einstein, John Lennon, Madonna, Bill Gates, Pelé, Eusébio, Cristiano Ronaldo, porquê? Na sociedade moderna e contemporânea, é comum a ideia de que existem sempre indivíduos mais dotados e mais capazes de utilizar as suas potencialidades, para realizar feitos assinaláveis em qualquer domínio que se possa pensar. Desta forma, o significado da palavra "talento" sugere algo muito valioso e invulgar.

Na atual sociedade existem forças que têm alterado as regras de jogo nas organizações e que têm revolucionado desde o conceito de mercado e competência, ao conceito de empresa e de trabalhador. O capital e a tecnologia, fatores necessários para a sobrevivência de uma organização, não são suficientes para a fazer sobreviver no envolvimento atual. É o talento que possui uma empresa e a sua capacidade de inovar e de se antecipar ao mercado, não só lhe permitirá, perdurar no tempo, como alterar as regras do jogo a seu favor. A chave do êxito, dos profissionais e organizações com talento, não se caracterizam por terem muitos conhecimentos, mas por serem capazes de aprender e incorporar tecnologia para inovar. Em definitivo, as organizações para poderem sobreviver nesta era de talento, terão que se adaptar às transformações, ou melhor ainda provocá-las.

Analisando os fatores necessários que um indivíduo tem de possuir para ser considerado talentoso, propusemo-nos utilizar uma metodologia, que tem como base fundamental a educação através da experiência, o *Outdoor Training* e que desenvolve nas crianças e jovens competências sócio emocionais defendidas por diversos autores, como importantíssimas, para o desenvolvimento do talento.

Outdoor Training

Ao defendermos uma "educação de qualidade para todos e entre todos", proporcionando às crianças e aos jovens uma educação de qualidade, que não consiste só em adquirir mais conhecimentos instrumentais nem mais habilidades cognitivas, artísticas ou afetivas, mas também educar em Valores, propomo-nos trabalhar uma educação em sociedade, desenvolvendo a personalidade dos alunos, favorecendo a aquisição de hábitos de convivência, de respeito mútuo, atitudes solidárias, lealdade, cooperação, conhecimento dos seus direitos e deveres, resolução de conflitos, educação cívica, para um exercício eficaz e

responsável de cidadania (Reinoso, 2009). É dentro desta linha de pensamento que pretendemos apostar na metodologia do *Outdoor Training,* cientificamente provada por diversos autores como um método de formação baseado em teorias e modelos educativos cujo principal propósito é o desenvolvimento e transmissão de valores, para além de desenvolver a inteligência emocional dos indivíduos, também desenvolve uma educação de altíssima qualidade.

As ações de formação realizadas fora das aulas convencionais, atividades conhecidas como *Outdoor Training*, inseridas num plano global de formação, permitem maior eficácia e rapidez de aprendizagem, que a formação tradicional. Permite que se aprenda atuando em tempo real, no qual a assimilação de conhecimentos, atitudes e condutas se produzem de forma mais profunda e efetiva. Entre outras vantagens o participante, interioriza o que foi ensinado muito mais facilmente, dado que aprende participando e num contexto motivador. Com o *Outdoor Training* conseguimos uma mudança de atitudes, facilitando o desenvolvimento pessoal. Os participantes encarregam-se de analisar os seus próprios progressos e como devem aplicá-los (De la Veja, 1999). Pode então constituir uma nova ferramenta de formação para a escola, por ser constituída por um conjunto de atividades cuidadosamente sequenciadas e desenhadas através de um modelo experimental, inserido na natureza e desenhado para facilitar o desenvolvimento e a transmissão de valores aos participantes.

A inteligência emocional

Tem-se dado cada vez mais importância aos fatores emocionais, importância devida ao tempo e ao espaço, incluindo-os no ótimo desempenho, das atividades profissionais, onde as pessoas, como indivíduos, como gerentes e como líderes, têm diferenças em muitos aspetos e

áreas, mas que como seres humanos estão dentro dos princípios de inteligências emocionais (Herrera, 2008).

Enquanto que inicialmente se valorizava o QI, uma inteligência lógico-matemática, nos finais do século XX, regista-se uma mudanças de mentalidade, começa-se a por em causa o QI (coeficiente de inteligência), como fator predominante para que se alcance o êxito social e profissional, passando a defender o QE (coeficiente emocional). A inteligência não garante o êxito na nossa vida quotidiana. A inteligência não facilita a felicidade, com os que nos rodeiam. O QI das pessoas não contribui, para o nosso equilíbrio emocional, nem a nossa saúde mental. São as habilidades emocionais e sociais as responsáveis pela nossa estabilidade emocional e mental, assim com do nosso ajuste social e racional (Goleman, 2002).

Linda Lantieri na sua obra "Inteligência Emocional Infantil" (2008), defende que os estudantes estão mais dotados para a vida se no seu programa de estudos, conjuntamente com os fundamentos académicos, se incluírem uma preparação de fundamentos, de habilidade sociais e emocionais. Logo ao longo da vida, conseguem adquirir diversas capacidades, como a auto – consciência, aptidão para dominar as emoções perturbadoras, uma maior sensibilidade para tratar com as emoções dos outros, e uma maior habilidade interpessoal, sendo a base destas atitudes construídas desde a infância.

Os bons pais são como os bons professores, ao oferecerem uma base segura. Os adultos responsáveis pelas crianças podem-lhes criar um envolvimento que permita funcionar os seus cérebros ao máximo rendimento. Esta base converte-se num refúgio seguro, um âmbito de força desde o qual a criança se pode aventurar a explorar algo de novo para que assim possa alcançar metas. A criança pode interiorizar esta base segura se ensina a dominar melhorar a sua ansiedade, para que possa concentrar melhor a sua atenção. Portanto, é potenciada a sua capacidade para criar um envolvimento propício à aprendizagem.

O grande valor do O*utdoor Training* reside no facto de ser o único método de formação que atua sobre as dimensões pessoais de cada individuo, permitindo melhorar as competências da Inteligência Emocional (HayGroup, 2000).

Metodologia

Objetivo geral

Esta investigação tem como objetivo a criação de pessoas talentosas em centros educativos convencionais e em centros desportivos. Este objetivo sustenta-se no princípio de que o talento, hoje em dia, está a ser cada vez mais escasso – *war for talent* (Mckinsey, 1997).

Com base no exposto anteriormente, em termos operacionais, a investigação tem como objetivos gerais:

- Verificar de que forma a metodologia do *Outdoor Training*, ligada à prática do futebol, consegue potenciar competências emocionais, com vista à criação de indivíduos mais talentosos.

- Determinar qual a contribuição da metodologia do *Outdoor Training*, ligada à prática do futebol, para a formação das dimensões relacionadas com a inteligência emocional à luz da proposta de Bar-On (EQ – i: YV, Bar-On & Parker, 2004) pelas comparações entre jovens do mesmo género e diferentes idades, do grupo de controlo e do grupo experimental.

- Identificar qual a contribuição da metodologia do *Outdoor Training*, ligada à prática do futebol, para a formação de aptidões e competências da inteligência emocional a partir da

Hipóteses

Com base na revisão da literatura e de acordo com os objetivos expostos para este estudo, formularam-se as seguintes hipóteses de investigação:

H_1 – As diferenças nos valores das dimensões relacionadas com a inteligência emocional antes e depois do programa de desenvolvimento de competências são significativas, do ponto de vista dos próprios alunos (grupo experimental).

H_2 – Há diferenças nas classificações das dimensões relacionadas com a inteligência emocional do grupo experimental, quando comparadas com as classificações dos alunos do grupo de controlo;

H_3 – Existem diferenças nas classificações das dimensões relacionadas com a inteligência emocional feitas pelos pais e pelo treinador/professor dos alunos do grupo experimental, antes e depois da metodologia do *Outdoor Training*.

Variáveis

Atendendo a que uma variável é definida como uma característica ou qualidade que assume diferentes valores, sendo algo que varia com os inquiridos e com os objetivos (Fortin, 2003), têm-se como variáveis a dependente e as independentes, as quais se expõem de seguida:

Variável dependente: Fatores de competências emocionais (intrapessoal, interpessoal, gestão do *stress*, adaptabilidade, humor geral), total de EQ (quociente emocional, do inglês *emotional quotient* – EQ) e impressão positiva.

Variáveis independentes: idade, grupo de controlo e grupo experimental, pré-teste e pós-teste.

População e participantes

Depois de termos definido o problema em estudo, tendo sido fundamentado por suporte literário e inserido num desenho apropriado, procede-se à caracterização da população, estabelecendo critérios de seleção para o estudo, e precisa-se a população e a amostra do presente estudo.

Segundo Tuckman (2005, p. 338), "a população utilizada num estudo é o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões". Um estudo de investigação pode abranger um número de indivíduos tão extenso que se torna impossível estudá-los na sua totalidade. Assim, torna-se imperiosa a formação de uma amostra que possa caracterizar essa população de uma forma representativa. Neste contexto, é relevante distinguir população-alvo de população acessível, tomando a primeira como constituída pelos elementos que satisfazem os critérios de seleção definidos previamente e para os quais o investigador quer fazer generalizações, e a segunda como a porção da população-alvo que é alcançável pelo investigador. Ainda para o mesmo autor, a população-alvo dificilmente é acessível na sua totalidade, resultando no facto de que a população acessível deve ser representativa desta.

Para o presente estudo, selecionou-se como população-alvo acessível todos os alunos, pais e professores da Manchester United School Lisboa – Futebol By Carlos Queiroz., tendo-se em conta que se fez uma seleção com base nas escalas de Bar-On, que abarca crianças e jovens na faixa etária dos 11 aos 13 anos. Assim, tivemos a necessidade de selecionar uma amostra, que é vista como qualquer subconjunto do conjunto universal ou da população em estudo. Tuckman (2005) diz que a amostra é um subconjunto de elementos tirados da população que são selecionados para participarem no estudo.

A amostra é conceituada como uma parte ou porção representativa de um conjunto ou população a ser medida, analisada ou ensaiada. Esta deve ser representativa do todo e homogénea, para não vir a constituir um caso isolado. O tamanho e recolha de uma amostra, bem como o seu manuseamento, requerem cuidados especiais para que os resultados não sejam distorcidos.

Deste modo, a amostra é um subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população. É, de qualquer forma, uma réplica em miniatura da população-alvo.

A nossa amostra é constituída por dois grupos de alunos: o grupo de controlo (n=30) e o grupo experimental (n=30), os quais fizeram parte do pré-teste e do pós-teste. Conta também com um professor e 30 pais dos alunos do grupo experimental. Os alunos são todos do sexo masculino, nos dois grupos. No grupo de controlo, há 16 alunos (53,3%) na faixa etária dos 12 anos e 14 alunos (46,7%) com 13 anos de idade. No grupo experimental, há uma predominância de alunos com 13 anos de idade (n=19; 63%), os restantes possuem 12 anos (n=11; 36,7%).

Descrição e validação do instrumento de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados foi a escala de Bar-On (o EQ – i: YV, Bar-On & Parker, 2000) adaptada de Kerkoski (2008), a qual foi sujeita a uma validação, para que a pudéssemos aplicar à população portuguesa, atendendo-se ao facto de o autor a ter validado mas para a população brasileira. É de referir também que a mesma escala foi aplicada aos pais e professores, para que houvesse uma homogeneidade de resultados entre os participantes no estudo.

O instrumento de recolha de dados é composto por um questionário que contém 60 perguntas de autorrelato para os alunos e de heterorrelato para pais e professores, distribuídas em sete dimensões; Intrapessoal, Interpessoal, Gestão do *stress*, Adaptabilidade, Humor Geral, Total inteligência emocional, Impressão positiva.

Conclusões

O *terminus* da investigação realizada exige um esforço de síntese do trabalho. Como tal, relacionaremos os aspetos centrais do marco teórico e empírico, tendo em conta a metodologia utilizada. Tentaremos demonstrar a pertinência das hipóteses que conduziram à nossa investigação e a relevância pedagógica e científica do tema, bem como a sua abordagem em crianças e adolescentes.

É bem patente a necessidade de a inteligência emocional ser incluída no dia a dia das crianças e jovens, tanto por intermédio da instituição escola, como através de outros níveis sociais, sendo esta uma convicção subjacente à necessidade de investigarmos este conceito, que implica competências emocionais potenciadoras de êxito na forma de enfrentar os desafios ambientais e as pressões diárias (Bar-On, 1997).

O desenvolvimento das crianças e dos adolescentes pressupõe, em primeiro lugar, a dimensão pessoal da sua existência, a qual se consolida na aquisição de competências que permitem o estabelecimento do sentido da sua identidade. Implica também considerar a dimensão social da sua existência, que se consubstancia na aquisição de competências que possibilitam estabelecer comportamentos relacionais pró-ativos e a inserção na vida social e escolar. Esta prerrogativa refere-se à forma da aptidão de inteligência emocional para manter relações pessoais e interpessoais significativas com os demais, expresso na máxima "aprender a viver consigo e com os outros".

Consideramos que o *Outdoor Training* proporciona a aprendizagem de padrões de relacionamentos pessoais e interpessoais maduros e o desenvolvimento da personalidade. Neste contexto, visa aperfeiçoar sobretudo as aptidões relativas à comunicação assertiva, ao estabelecimento e cultivo dos laços de amizade, à comunicação autêntica, à gestão da pressão de resolução de problemas e à capacidade de superar conflitos e o *stress*.

Assim, e tendo-se em conta investigações recentes, cabe-nos salientar que as crianças e adolescentes com uma inteligência emocional elevada aprendem melhor; têm menos problemas de conduta; são menos violentos, resolvendo melhor os conflitos; têm menos probabilidade de recorrer a uma conduta autodestrutiva; gozam de maior capacidade para controlar os impulsos; sentem-se melhor consigo próprios; possuem maior facilidade de resistir a pressões; caracterizam-se por ser mais empáticos, mais amigos; são mais felizes e saudáveis, tendo mais êxito nas suas atividades.

Pelas características do nosso trabalho, optámos por realizar um estudo quase experimental, que tem uma estrutura mista, qualitativa e quantitativa, tendo-se utilizado, como método de recolha de dados, questionários, diagnósticos, testes educativos e observação de atividades, as quais foram filmadas. Este estudo contou também com sessões de *feedback*, com o pós-teste, passados dois meses do *terminus* do programa, momento em que realizámos um *Outdoor Training* como metodologia para potenciar jovens com talento. Contou igualmente com o reteste, para que daí pudéssemos tirar as verdadeiras conclusões do trabalho e da metodologia aplicada.

A reflexão proposta visa, ainda, a elaboração de algumas considerações sobre as implicações que os resultados obtidos neste estudo poderão ter na nossa prática profissional, ao nível da aplicação da metodologia de *Outdoor Training* como estratégia impulsionadora de ganhos de competências emocionais em crianças e adolescentes, o que poderá reverter em cidadãos de talento no futuro.

Para darmos cumprimento aos objetivos delineados, recorremos a uma amostra constituída por dois grupos de alunos, nomeadamente o grupo de controlo (n=30) e o grupo experimental (n=30), os quais fizeram parte do pré-teste e do pós-teste. Tratava-se de alunos da Manchester United School Lisboa – Futebol By Carlos Queiroz, na faixa etária dos 11 aos 13 anos, sendo todos do sexo masculino. Contámos também com um professor e 30 pais dos alunos do grupo experimental e 30pais dos alunos do grupo de Controlo.

Os dados empíricos evidenciaram que todos os alunos da amostra estudada, nas cinco dimensões do questionário Bar-On EQ-i: YV (*Bar-On Emotional Questionnaire Inventory: Young Version*) de Bar-On & Parker (2000), em situação de pré-teste, revelaram níveis de inteligência emocional baixos, apresentando classificações *médias*, *baixas*, *muito baixas* e *marcadamente baixas*. Salientamos que os resultados obtidos para os alunos do grupo experimental, com base no seu ponto de vista, foram corroborados pela perceção dos pais e do professor/treinador dos mesmos.

Concluímos igualmente que, em situação de pós-teste, houve um aumento dos níveis de inteligência emocional, quer através da autoperceção dos alunos do grupo experimental, quer da perceção dos pais e do professor/treinador, estando, *grosso modo*, os valores percentuais mais elevados acima do ponto de corte, ou seja, situam-se no somatório das classificações *média*, *alta*, *muito alta* e *marcadamente alta*. Decorrente destes dados empíricos, podemos dizer que houve uma alteração de comportamentos do pré-teste para o pós-teste, após a aplicação da metodologia de *Outdoor Training*, revertendo em ganhos de inteligência emocional.

Os alunos do grupo experimental, comparativamente com os alunos do grupo de controlo, demonstram entender melhor a suas emoções; tornaram-se mais hábeis para expressar e comunicar os seus sentimentos e as suas necessidades, alcançando relacionamentos interpessoais mais satisfatórios; tornam-se melhores ouvintes e mais hábeis

para apreender os sentimentos dos outros; tornam-se mais flexíveis, realistas e gestores de mudanças; ganharam mais capacidade de resolução de problemas quotidianos; conseguiam gerir melhor o *stress* a que estavam sujeitos, autocontrolando-se de forma mais satisfatória.

Fazendo-se uma síntese global, podemos dizer que os alunos do grupo experimental, após a aplicação da metodologia de *Outdoor Training*, com base nas classificações positivas do total de QE, evidenciaram ganhos de capacidades para lidar com as exigências diárias e maiores níveis de felicidade e otimismo, resultando em ganhos de humor geral, o que reflete uma maior positividade da sua autoimpressão.

Os dados obtidos resultaram na confirmação das hipóteses de investigação formuladas, uma vez que se registaram diferenças nos valores das dimensões relacionadas com a inteligência emocional, antes e depois da metodologia do *Outdoor Training*, do ponto de vista dos próprios alunos do grupo experimental, sendo essas diferenças também significativas quando comparadas com as classificações dos alunos do grupo de controlo e com as perceções dos seus pais e do seu treinador/professor.

Em suma, este estudo permitiu-nos confirmar que a metodologia do *Outdoor Training*, ligada à prática do futebol, consegue potenciar competências emocionais, com vista à criação de indivíduos mais talentosos. Como tal, consideramos que esta é uma estratégia que pode ser seguida nos centros educativos convencionais e noutros centros desportivos.

Limitações do estudo

O facto de termos realizado o nosso estudo numa escola de futebol resultou também em limitações, tais como: o número de atletas a participar no estudo e o facto de serem todos rapazes não nos permitiu fazer uma comparação entre os dois sexos. Por outro lado, a faixa etária escolhida, mediante estas condicionantes e exigências do teste de Bar-On, foi a dos 11

aos 13 anos, limitando o número da amostra a 60 alunos. Contudo, fazendo-se uma comparação com estudos desenvolvidos na mesma área, a amostra parece razoável. Mesmo assim, os resultados obtidos não podem ser extrapolados a outras amostras com as mesmas características. Porém, os resultados poderão fornecer importantes subsídios em relação à temática explorada.

Futuras linhas de investigação

Ao apresentarmos algumas propostas de investigação, que consideramos pertinentes e necessárias, estamos convictos de que a complexidade do fenómeno em causa serviu de incentivo para o desenvolvimento de uma investigação empírica futura neste domínio, mas numa outra perspetiva, ou seja, fazermos uma adaptação do instrumento de recolha de dados à população portuguesa (EQ – i: YV, Bar-On & Parker, 2004), com o apoio de uma equipa de investigadores portugueses nas diferentes regiões do nosso País.

Sugerimos também a realização de estudos de *Outdoor Training* com alunos de escolas convencionais, para comprovar que esta metodologia, ao desenvolver a inteligência emocional dos estudantes, promove o sucesso escolar. Será importante recorrer-se também a testes de aptidão e não apenas a uma escala de autoavaliação, utilizando-se o MSCEIT, instrumento que mede a inteligência emocional de acordo com o modelo de aptidões mais frequentemente empregues na investigação.

Propomos o desenvolvimento de um estudo contínuo de *Outdoor Training* no meio escolar, ao longo de um ano letivo, com a introdução de vários momentos de medida, para conseguirmos testar a sua evolução, desenvolvendo nos participantes as competências emocionais necessárias para o seu desenvolvimento pessoal e social, promovendo similarmente o sucesso escolar.

Uma outra sugestão prende-se com a aplicação da metodologia de *Outdoor Training* noutras modalidades desportivas, para podermos desenvolver nos seus atletas determinadas competências, tais como: trabalho de equipa, liderança, solidariedade, comunicação, resiliência, autoestima, controlo do *stress* e autocontrolo, características inerentes a indivíduos talentosos, como ficou demonstrado na revisão da literatura.

Terminamos com a certeza de que, numa sociedade em constante mudança, é necessário que cada um de nós, empenhado na formação contínua, tenha presente a necessidade de acompanhar essas alterações, não só porque crescemos e atualizamos o nosso conhecimento, mas porque contribuímos para um desenvolvimento pleno e ajustado às necessidades reais da nossa própria formação. Apenas resta dizer, na primeira pessoa, que a realização deste trabalho resultou em ganhos de competências científicas e profissionais para o exercício da prática futura.

Referências

Austin, Martin, Mittelstaedt, Schanning, & Ogle (2009). Outdoor orientation program effects: Sense of place and social benefits. *Journal of Experiential Education, 31* (3), 435-439.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass

Bravo, M. P. C., & Eisman, L. B. (1998). *Investigación Educativa* (3.ª ed.). Sevilla: Ediciones Alfar.

Candeias, A. A., Almeida, L. S., Roazzi, A., & Primi, R. (2008). *Inteligência: Definição e medida na confluência de múltiplas conceções*. Casa do Psicólogo.

Franco, G. (2007). *A Gestão das Emoções na Sala de Aula*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional.* Rio de Janeiro: Objetiva.

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence.* New York: Bantam Books.

Jericó, P. (2008). *Gestión del Talento – La Nueva Gestión del Talento Construyendo Compromiso*. Madrid: Person Educación.

Kerkoski, M. J. (2008). *Prática Desportiva e Inteligência Emocional: Estudo da Influência do Desporto na Aquisição de Aptidões e Competências de Inteligência Emocional*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.

Martin, A. J. (2001). *Towards the next generation of experiential education programmes: A case study of Outward Bound thesis*. New Zeland: Massey University, Palmerston North.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, (2011). Emotional Intelligence. In R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.). *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 528-545). New York: Cambridge University Press.

Minguet, J. L. C., Vega, Y. H., & Preciados, V. G. (2010). Estudio de la ocupación del tiempo libre de los escolares. *Retos. Nuevas tendências en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 9-13.

Molina, J. (2011). *Gestalentum, desarrollo de competencias emocionales en alumnus universitarios bajo la metodología de formación «Outdoor Training»*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

Reinoso Fernandéz, M. (2009). *Outdoor Training y la Educación en Valores*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.

PARENTALIDADE E EMOÇÕES NO PRÉ-ESCOLAR

Isabel Cruz, Universidade da Madeira, cristinacruz75@hotmail.com
Margarida Pocinho, Universidade da Madeira, margaridapocinho@gmail.com
Otília Fernandes, Universidades de Trás-os-Montes e Alto Douro, otiliamf@gmail.com

Resumo: Desde de muito cedo que os bebés apresentam um bom reportório de interação com o mundo que as rodeia manifestam competências inatas, para comunicar recorrendo as expressões faciais, ao choro, aos sons, aos sorrisos para interagir. Durante o seu desenvolvimento, diversas transformações ocorrem em diferentes domínios. Segundo Cruz (2005), a parentalidade, ao construir-se como uma das etapas mais marcantes e significativas do ciclo vital da família, está em constante desenvolvimento e crescimento, de acordo com a idade dos filhos. A presente comunicação refere-se a uma investigação sobre estes dois pilares, as competências parentais e o conhecimento das emoções em crianças do pré-escolar. A amostra inclui 448 pais ou figuras substitutas que responderam aos seguintes instrumentos: Escala de Avaliação das Competências Parentais para a Idade Pré-Escolar (EACP) (Cruz & Pocinho, 2011) e o Teste de Conhecimento das Emoções para Crianças em Idade Pré-escolar (adaptação portuguesa de *Affect Knowledge test Denhan, 1986), sendo* este último aplicado às crianças. A EACP tem como objetivo avaliar as cinco fatores ligados às competências parentais: 1) Cuidados parentais e informação, 2) estimulação parental, 3) atitudes negativas, 4) participação activa positiva e 5) expectativas futuras. O teste de conhecimento das emoções tem como objectivo avaliar o nível do desenvolvimento emocional, possível de ser medido através de um dos componentes da competência emocional e do conhecimento das emoções.
Os dados mostram que as variáveis em estudo se relacionam entre si, existindo correlações significativas entre os factores da EACP e os resultados do teste do conhecimento das emoções. Em conclusão, adequadas competências parentais influenciam um bom conhecimento das emoções.

Introdução

As relações familiares são as relações mais precoces e as mais duradouras que as crianças podem vivenciar, sendo os pais que contribuem ativamente para a relação com o mundo que as rodeia. Os bebés por sua vez manifestam interação com o adulto através do choro, dos sons, dos sorrisos e das expressões faciais de forma a interagir com o que as rodeia. O nosso estudo pretende analisar a associação entre as competências parentais e o conhecimento das emoções das crianças. Segundo Brazelton (2002) a emoção é a primeira forma de linguagem usada pelos bebés, nos primeiros segundos de vida através do choro, é a

primeira forma de comunicar. A competência emocional é definida por Denham (2007) como um conjunto de emoções de forma socialmente adequada consoante a idade, e descodificação dos processos emocionais no self e nos outros: expressar, regular e compreender as emoções. Entre os dois e quatro anos meio de idade que as crianças adquirem as competências de reconhecer e nomear emoções básicas, apenas aos três anos a maioria das crianças adquirem o conhecimento das emoções básicas (ex: alegria) (Izard e Harris, 1995, cit. por Alves, 2006) mais tarde a crianças consegue identificar em si própria e nos outros as expressões faciais associadas à alegria, tristeza, zanga ou medo, à medida que cresce vão compreendendo as crenças e desejos dos outros que são diferentes dos seus (Denham 1990). Desta forma verifica-se que a parentalidade constitui-se como um motor fundamental de crescimento e desenvolvimento da família, representando as figuras parentais um fonte de influência no percurso de desenvolvimento da criança (Cruz, 2005).

Assim, a relação entre pais e filhos torna-se primordial, assumindo um papel essencial dentro das relações familiares. Enquanto cuidadores da criança, os pais tornam-se os principais agentes de socialização, a nível comportamental, emocional, e desenvolvimento cognitivo. Contudo, nunca se pode assumir que é o modo de ser e de agir dos pais a influenciar decisivamente em determinada direcção os filhos, pois outros fatores estão implicados, como a hereditariedade, a idiossincrasia de cada filho, a sua idade, o número de irmãos e ainda outros factores familiares e extra familiares (Oliveira, 1994). Sendo assim, os pais não são os únicos responsáveis pelo desenvolvimento parental, ou seja, não são eles que influenciam os seus filhos na forma de estar e de ser, o oposto também se verifica, pois de acordo com Bronfenbrenner, as relações diádicas são recíprocas e promovem o desenvolvimento de ambos os elementos da díade quando um deles evolui. As relações entre pais e filhos são bidirecionais, mas também influenciadas por factores externos (cultura, nível sócio-ecnómico, etc) (1987, citado por Machado, 2007).

Objetivos

Analisar as associações entre as competências parentais e o conhecimento das emoções.

Método

Participantes

Participaram neste estudo, 448 pais (utilizaremos o termo "pais" para nos referirmos tanto aos pais biológicos como a outros adultos que desempenham as funções parentais.) de crianças a frequentar o ensino pré-escolar público e privado da Ilha da Madeira e 448 crianças. Os indivíduos foram seleccionados de acordo com os seguintes critérios de inclusão: terem filhos ou educandos a frequentar o ensino pré-escolar e serem maiores de 18 anos. A Tabela 1 apresenta as características dos participantes.

No que diz respeito aos filhos, 52,2 % são do sexo feminino e 47,8% do masculino; 56,5% das crianças frequenta estabelecimentos de ensino público. A maioria tem um irmão (49,4%) e 33,8% não tem irmãos.

Os pais têm idades compreendidas entre os 20 e os 58 anos (M= 35,16; DP= 5,69), sendo 87,2% mães (n = 390) e 12,2% pais (n = 54). Relativamente às habilitações literárias, a maioria possui o Estudos superiores e Pós – graduados (39,7%,), 29,6% têm formação ao nível do secundário e 28,0 % a nível do 2º e 3º ciclo. No que concerne ao nível socio-económico, verifica-se que 54,7% dos indivíduos apresentam um nível socio-económico médio e 42,6% um nível baixo. No que respeita à caracterização do sistema familiar, verifica-se que a maioria (89,4%) são famílias nucleares biparentais, sendo as restantes nucleares monoparentais e alargadas biparentais. No que se relaciona com a zona de residência das famílias, 51,3% residem no meio urbano e as restantes no meio rural (cf. tabela 1).

Os presentes dados foram recolhidos através do cabeçalho da escala de avaliação das competências parentais para pais com crianças em idade pré-escolar, que apresentaremos de seguida.

Tabela 1

Caracterização dos participantes

	N	%
Sexo da Criança		
Feminino	234	52.2
Masculino	214	47.8
Idade da Criança		
3	136	30.4
4	140	31.3
5	172	38.4
Número de irmãos		
Nenhum	147	33.8
1	215	49.4
2	49	11.3
+ 3	24	5.5
Grau de parentesco dos inquiridos		
Pai	54	12.1
Mãe	390	87.2
Outro	3	.7
Habilitações Literárias		
1º Ciclo ou inferior	12	2.8
2º e 3º Ciclo	122	28.0
Secundário	129	29.6
Estudos superiores e Pós – graduados	173	39.7
Nível Socioeconómico		
Baixo	187	42.6
Médio	240	54.7
Elevado	12	2.7
Agregado familiar		
Nuclear Biparental	398	89.4
Alargada Biparental	19	4.3
Nuclear Monoparental	27	6.1
Reconstruída Biparental	1	0.2
Estabelecimento de ensino		
Publico	253	56.5
Privado	195	43.5
Zona de residência		
Rural	218	48.7
Urbano	230	51.3
Total	448	

Instrumento

O conhecimento das emoções foi avaliado individualmente, recorrendo à adaptação portuguesa do *Affect Knowledge Test* (Denham et al., 1986), o teste de Conhecimento em crianças de Machado, Veríssimo, Monteiro, Peceguina, Torres e Santos (2008).

O material do instrumento inclui fantoches com fases amovíveis que poderão expressar uma de quatro possíveis emoções (alegria, tristeza, raiva e medo). As tarefas distribuem-se nas seguintes dimensões: 1) reconhecimento verbal e identificação não-verbal da expressão emocional; 2) conhecimento das emoções desencadeadas em situações típicas e atípicas.

Nas tarefas de reconhecimento verbal da expressão emocional, composta por 4 tarefas, avalia a capacidade da criança nomear emoções com base nas expressões faciais que exibem expressões protótipos de alegria, tristeza, raiva e medo. Perante a pergunta "como é que ele se sente", as crianças indicaram os nomes de cada uma das expressões. Posteriormente é realizado uma nova tarefa, de identificação não verbal, em que se pedia às crianças para indicarem a face que expressava cada emoção.

O conhecimento das situações emocionais é avaliado com base em diversas situações de contexto emocional, descritas em 20 vinhetas, cujos protagonistas são personalizados por fantoches, utilizando-se para tal a mímica gestual, facial e vocal do administrador. Os fantoches são dois irmãos, um do género masculino, outro de género feminino e, a respetiva mãe, sendo o género do fantoche escolhido em função do género da criança em presença. A avaliação da resposta é feita em função da escolha que a criança faz da face representativa da emoção adequada a cada uma das situações.

As situações de contexto emocional subdividem-se em típicas e atípicas. As situações típicas, contemplam nas primeiras 8 vinhetas, foram concebidas de forma a desencadear reações emocionais inequívocas, tais como a alegria em comer um gelado ou o medo de um pesadelo (Denham, 1998). As situações atípicas, apresentadas nas restantes 12 vinhetas, foram

concebidas de forma a suscitar duas emoções alternativas, de acordo com a subjetividade do sujeito, como, por exemplo, ficar alegre ou com medo de ir nadar para a piscina (Denham, 1998). Quanto a estas últimas, algumas situações exploram possibilidade de desencadear emoções com diferentes valências, positivas ou negativas, enquanto outras, exploram situações susceptíveis de ativar uma de entre duas emoções negativas. As situações típicas avaliam a capacidade da criança em compreender as causas das emoções e, as atípicas avaliam a mesma capacidade, mas implicando a capacidade de descentração afetiva, ou seja, quando os estados internos do fantoche são diferentes dos da própria criança, em situações semelhantes.

As respostas a todas as tarefas foram cotadas com: "3" pontos para escolha correcta, "2" pontos sempre que a valência afectiva positiva/negativa é correctamente atribuída (e.g. "triste" em vez de "raiva"), e "1" ponto para escolha totalmente incorreta.

Para os pais ou figuras substitutas aplicou-se a Escala de avaliação das competências parentais para pais com crianças em idade pré-escolar (EACP) na sua versão definitiva com 41 itens, respondidos através de uma escala *Likert*, de 4 pontos (de "Nunca" a "Sempre"), destinada a avaliar as competências parentais em pais com crianças em idade pré-escolar. Cada fator passa assim a constituir uma sub-escala, sendo calculada uma nota correspondente ao somatório dos itens que o compõem. Da mesma forma, é calculada a nota total da EACP, que constitui um indicador das competências parentais em pais com crianças em idade pré-escolar. O fator 1 é constituído por 10 itens e diz respeito aos cuidados parentais, envolvimento com a escola tendo sido nomeado de Cuidados Básicos e Informação. O factor 2 é expresso por 9 itens, tendo sido denominado de Estimulação Parental dado que o seu conteúdo se relaciona com relação afectiva, compreensão e estimulação. O fator 3 – Atitudes Negativas é composto por 8 itens relacionados com os limites e regras parentais, sendo por isso nomeado de Atitudes Negativas. O fator 4 - Participação Activa Positiva é constituído

por 8 (tendo sido necessário inverter o item 21 com o intuito de ser classificado da mesma forma que os restantes itens da escala e para efeito de cálculo da consistência interna da nota total) itens que se relacionam com o envolvimento parental de forma activa em relação à criança e nomeamos portanto de Participação Activa Positiva. Por último, o fator 5 - Expectativas Futuras é composto por 6 itens, os quais estão relacionados com a preocupação futura e o planeamento de bem-estar dos filhos, que designamos de Expectativas Futuras.

Todos os itens que constituem o fator 3 – Atitudes negativas, foram também invertidos (com o intuito de ser classificado da mesma forma que os restantes itens da escala e para efeito de cálculo da consistência interna da nota total), passando os valores apresentados em relação a cada item a indicar que, quanto maior o valor, menos atitudes negativas apresentaram os pais.

Procedimento

Num primeiro momento, foram contactados os directores das diversas escolas públicas e privadas dos diferentes conselhos da Ilha da Madeira, de forma a proceder às autorizações aos pais ou figuras substitutas. Os educadores foram contactados pelos directores de cada estabelecimento de ensino com o intuito de proceder à distribuição aleatória da Escala pelos pais. A todos os participantes foi solicitado a sua colaboração no preenchimento da escala pensando especificamente naquela criança, sendo garantida a confidencialidade das suas respostas.

Para o tratamento estatístico dos dados utilizou-se a versão 19.0 do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Através desta ferramenta, e no âmbito da descrição dos dados da amostra (estatística descritiva), calcularam-se médias e desvios padrão para variáveis contínuas, e frequências simples (absolutas e relativas) para variáveis categoriais. Foi também utilizada a correlação Spearman.

Resultados

Foram calculadas correlações bi-variadas entre as subescalas da EACP e o valor total e também com as dimensões do teste de conhecimento das emoções, sendo apresentados os resultados na tabela 2 e na tabela 3.

Tabela 2 – Intercorrelações da escala de competências parentais dos pais com crianças em idade pré-escolar.

	Factor 1	**Factor 2**	**Factor 3**	**Factor 4**	**Factor 5**
Factor T	,62**	,57**	,26**	,61**	,76**
Factor 1		,53**	-,11*	,43**	,21**
Factor 2			-,25**	,49**	,23**
Factor 3				-,09*	,15**
Factor 4					,25**
Factor 5					---

* p<.05;** p<.001

A análise dos dados da tabela 2 permite-nos constatar que o valor total da escala de competências parentais de pais com crianças em idade pré-escolar correlaciona-se positivamente e significativamente com todos os fatores da escala. O mesmo se verifica com o fator 1- *Cuidados Básicos e Informação*. Contudo, o fator 3 apresenta uma correlação negativa (ρ = -.11; p < ,05) (c.f. tabela 2). O fator 1 - *Cuidados Básicos e Informação* ainda, correlaciona-se com as dimensões de nomeação (ρ = .15; p < ,001), alegria (ρ = .12; p < ,05) e raiva (ρ = .10; p < ,05) (c.f. tabela 3). Podemos constatar igualmente que o fator 2 - *Estimulação Parental* correlaciona-se com todos os fatores excepto o fator 1 - *Cuidados Básicos e Informação* e apresenta uma correlação negativa com fator 3 - Atitudes Negativas (ρ = -. 25; p <, 001). Podemos constatar na tabela 3 que o fator 2 - *Estimulação Parental* correlaciona-se positivamente com a dimensão nomeação (ρ =.11; p < ,05) e raiva (ρ = .11 p < ,05). No que se refere ao fator 3 – Atitudes Negativas este correlaciona-se positivamente

com fator 5 – Expetativas Futuras (ρ = -. 09; p < ,05) e negativamente e significativamente com fator 4 - *Participação Activa Positiva* (ρ = .15; p < ,001) e com a dimensão s. atípicas (ρ =.11; p < ,05). O fator 4 - *Participação Activa Positiva* apenas se correlaciona positivamente e significativamente com fator 5 - Expetativas Futuras (ρ = .25; p < ,001) (c.f tabela 2).A análise dos dados da tabela 3 permite-nos constatar que a dimensão da nomeação correlaciona-se positivamente e significativamente com todas as dimensões do teste de conhecimento das emoções. O mesmo se observa com a dimensão da identificação. Na dimensão s. típicas esta apresenta uma correlação positiva e significativa com as dimensões: s. atípicas, com alegria, a tristeza, a raiva e o medo (c.f. tabela 3). As s. atípicas apenas correlacionam-se positivamente com a dimensão da tristeza (ρ = .12; p < ,05) e do medo (ρ = .20; p < ,001). A alegria correlaciona-se positivamente e significativamente com a dimensão da tristeza, a raiva e medo. O mesmo verificamos com a dimensão da tristeza que apresenta uma correlação positivas e significativas com todas as dimensões.

Tabela 3 - Correlações entre o conhecimento das emoções e as competências parentais dos pais com crianças em idade pré-escolar.

	Nomeação	**Identificação**	**S. Típicas**	**S. Atípicas**	**Alegria**	**Tristeza**	**Raiva**	**Medo**
Factor T								
Factor 1	,15**				,12*		,10*	
Factor 2	,11*						,11*	
Factor 3				,11*				
Factor 4								
Factor 5								
Nomeação		,28**	,29**	,16**	,62**	,58**	,60**	,75**
Identificação			,31**	,12**	,32**	,26**	,29**	,40**
S.Típicas				,52**	,19**	,19**	,19**	,34**
S.Atípicas						,12*		,20**
Alegria						,39**	,22**	,31**
Tristeza							,23**	,24**
Raiva								,30**
Medo								

Podemos verificar na tabela 4 que as médias das dimensões obtidas da Região Autónoma da Madeira são superiores às médias obtidas em Portugal Continental, excepto nas dimensões de S. típicas e S. atípicas em relação às idades 4 e 5 anos.

Tabela 4 – Médias e Desvios Padrões das dimensões/idades das crianças

Idade da criança		**Média**		**Desvio padrão**	
		Portugal Continental	**Madeira**	**Portugal Continental**	**Madeira**
3	Nomeação		2,30		,499
	Identificação		2,81		,387
	S.Típicas		2,45		,500
	S.Atípicas		2,37		,432
	Alegria		2,60		,467
	Tristeza		2,65		,406
	Raiva		2,64		,529
	Medo		2,31		,641
4	Nomeação		2,41		,46
	Identificação		2,92		,28
	S.Típicas	2,67	2,67		,39
	S.Atípicas	2,64	2,43		,390
	Alegria		2,66		,362
	Tristeza		2,77		,372
	Raiva		2,72		,442
	Medo		2,51		,530
5	Nomeação		2,50		,409
	Identificação		2,95		,216
	S.Típicas	2,84	2,79		,318
	S.Atípicas	2,79	2,53		,352
	Alegria		2,72		,287
	Tristeza		2,78		,312
	Raiva		2,80		,362
	Medo		2,60		,528

Discussão

O nosso estudo quer sublinhar a importância das competências parentais no desenvolvimento emocional da criança, bem como a sua centralidade para o desenvolvimento da capacidade da criança interagir e formar relações positivas com os outros. O que é

verificado por Mostow, Izard, Fine e Trentacosta (2002) quando referem que o conhecimento emocional beneficia a comunicação social e o relacionamento com os pares, pois permite à criança reconhecer e interpretar corretamente as expressões faciais dos pares e deste modo adequar o seu comportamento ao outros.

Na aplicação da EACP e do teste de conhecimento das emoções para crianças permite-nos constatar que as competências parentais se correlacionam positivamente com algumas dimensões do teste de conhecimento das emoções. À semelhança do que verificou Melo (2005) que os progenitores que respondem de modo orientador, usam com menor frequência estratégias negativas para lidar com as emoções positivas das crianças.

Em relação as dimensões do teste de conhecimento das emoções para crianças podemos averiguar que à medida que as idades das crianças aumentam, a média do conhecimento das emoções também aumentam, pressuposto que é confirmado pela investigação da equipa de Machado (2008), que apresentaram médias crescentes em relação à idade da crianças, no que se refere às diferentes emoções e dimensões do teste de conhecimento até 6 anos de idade. Salientando que o reconhecimento das emoções a partir das expressões faciais tem o seu inicio antes dos 2 anos, estando aprendizagem de protótipos de expressão faciais de adultos totalmente adquirida aos 5 anos.

Importa aqui referir, como sugestão para possíveis estudos, tentar saber a razão das dimensões S. Típicas e S. Atípicas apresentarem resultados mais elevados em Portugal Continental em relação à Madeira.

Referências

Alves, D., Crus, O., Duarte, C., Martins, R., (2008). Escala de avaliação do conhecimento emocional. Anais da XIII Conferência Internacional. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga – Portugal.

Brazelton, T. Cramer, B (2002). *A relação mais precoce: os pais, os bebés e a interacção precoce*. Lisboa, Terramar.

Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.

Denham, S. A. (1996). Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextal Validation. *Child Development*, 57 (1), 194-201.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.

Machado, M. (2007). *Família e insucesso escolar*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

Machado, P., Veríssimo, M., Monteiro, L., Torres, N., Peceguina, I. & Santos, A. J. (2008). A Avaliação do Conhecimento das Emoções em Crianças. Anais da XIII Conferência Internacional. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga – Portugal.

Melo, A. I. M. T. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Universidade do Minho, Portugal.

Mostow, A., Izard, C. E., Fine, S., Trentacosta, C. J. (2002). Modilng emotional cognitive, and behavioural predictors of peer acceptance. *Child Developmental*, 73, 1775-1787.

Oliveira, J. H. B. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Almedina.

PARENTALIDADE POSITIVA E EMPREENDEDORA

Maria Cristina Campos de Sousa Faria, Instituto Politécnico de Beja,mcfaria@ipbeja.pt

Resumo: Os pais e as mães constituem modelos determinantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A sua personalidade, motivação, estilo de vida e a forma como pensam, sentem, se expressam e actuam diante das situações da vida são factores orientadores do comportamento, temperamento e inteligência dos seus filhos. Será de esperar que pais inteligentes, positivos, inovadores, resilientes e proactivos, detentores de um potencial empreendedor, possam proporcionar aos seus filhos uma vivência de ambientes favoráveis ao desenvolvimento de uma inteligência empreendedora, e uma orientação positiva de vida, mostrando-lhes o caminho para ultrapassar obstáculos (resiliência e pro-actividade) e tornar os seus sonhos em realidade (optimismo e esperança).
Na abordagem do empreendedorismo e do sucesso podemos encontrar variáveis psicológicas como, a necessidade de realização, assertividade, auto-confiança, autocontrole, a elevada tolerância para a ambiguidade e novidade, um pensamento divergente e positivo, uma necessidade de autonomia e independência. Por conseguinte, Como fazer e o que fazer para promover nos pais e mães uma parentalidade positiva e empreendedora? A partir da perspetiva da Psicologia Positiva e Empreendedorial e dos estudos sobre Parentalidade e Envolvimento Parental, o presente trabalho apresenta uma reflexão sobre os saberes e as práticas que permitem o desenvolvimento de competências positivas e empreendedoras do pai e das mãe de modo a que estes possam participar positivamente no desenvolvimento da mente e do potencial empreendedor do(a) seu/sua filho(a).
Palavras chave: Criança; Competências Empreendedoras; Parentalidade Positiva; Parentalidade Empreendedora

Introdução

Nos últimos tempos, os cidadãos contemporâneos de todas as idades têm sido postos à prova, não só no domínio económico, mas também, no domínio pessoal e social. São testadas as suas capacidades e competências para fazerem face às diversas adversidades, que surgem de forma contínua e inesperada. É claro que as novas gerações estão atentas à forma como os mais velhos solucionam os problemas e perspetivam caminhos de prosperidade e felicidade. Estarão os mais velhos atentos à promoção da qualidade de vida dos mais jovens? Serão bons modelos para se aprender a ultrapassar dificuldades e atingir o êxito? São questões pertinentes que têm a sua resposta na definição do tipo de metas que queremos alcançar na nossa vida e o que fazemos para as atingir. E ainda, do tipo de expetativas de futuro que temos para as gerações mais jovens e o que fazemos, ensinamos ou proporcionamos para que estas possam agarrar as boas oportunidades que a vida lhes dá e alcançarem a felicidade.

Se a realidade não se constitui como algo alheio à vontade do indivíduo, os humanos podem contribuir, através de uma auto-orientação da sua conduta, na determinação de acontecimentos que conduzem à felicidade. Ora a condução positiva e responsável da conduta humana é um processo que se aprende a organizar na infância e se desenvolve ao longo do ciclo de vida. Na sua base podemos encontrar a qualidade das vivências e das relações interpessoais estabelecidas, em particular na familia, bem como, as competências para pensar, sentir e escolher o seu sentido/plano de vida, optando por acontecimentos/experiências positivas, promotores de saúde e de bem-estar. Sem ignorar a variabilidade de ambientes (fisicos, sociais, culturais,tenológicos, virtuais) em que as crianças de hoje se movimentam, focalizemos a nossa atenção na orientação que é dada à sua *inteligên*cia, à sua *performance*, ao *desenvolvimento das suas competencias* e à qualidade das *relações interpessoais* disponibilizada às criança, desde os seus primeiros anos de vida, de forma que esta seja capaz de proteger a sua saúde, ser alegre e criativa, tomar iniciativa, ser empreendedora e promover a sua felicidade; isto é, *saber viver com harmonia*, *prazer* e *sentido*. É aqui que o pai e a mãe, e, os dois em conjunto, têm um papel principal, na medida em que têm de estar preparados para serem bons modelos e saberem participar de forma pro-activa, resiliente e consciente no desenvolvimento harmonioso de uma criança, que é também seu filho ou sua filha. Por conseguinte, falar de "parentalidade positiva" e de "empreendedorismo parental" não é só pensar em conceitos novos. É também, a oportunidade de conscencializar a mãe e o pai, e os dois em conjunto, sobre as implicações que a sua forma de pensar, ser, sentir, relacionar e agir têm no desenvolvimento da criança. Os pais precisam de se actualizarem no exercício da sua parentalidade, de prestar atenção e compreender que o seu comportamento parental é determinente para a vida do(a) seu(a) filho(a); pelo que, a adopção de principios educativos positivos e empreendedores podem fazer toda a diferença no desenvolvimento das competencias da criança para saber agarrar as oportunidades que a vida lhe proporciona, para

alcançar êxito e ser feliz ao longo da vida. De seguida, apresentamos perspectivas que podem contribuir para apoiar os pais na organização de uma parentalidade positiva e empreendedora, que proporcione o desenvolvimento da inteligencia empreendora da criança.

Desenvolvimento duma Personalidade Empreendedora e Feliz

A felicidade é frequentemente definida como um estado psicológico de bem-estar ou contentamento, sentimento de prazer e alegria, favorecidos pelas circunstâncias ou pela sorte (Faria, 2008). A felicidade é uma experiência subjectiva e individual, que depende não só da definição pessoal do conceito mas, também, das preferências individuais, emoções, atitudes e aptidões isto é, da capacidade que o indivíduo tem para saber lidar com as situações do seu dia a dia, sejam elas boas ou más, de modo a criar o seu comportamento, no sentido que melhor se ajuste ao seu novo plano de vida (actualização do plano de vida)(Davidhizar e Vance,1994; Musschenga,1997; cit.Faria, 2000). A investigação científica mostra que a felicidade está mais próxima da aquisição de uma competência, do que dos genes que possuimos; e que a vivencia da felicidade altera sistematicamente o modo como percebemos o mundo (Martin,2006).O humor positivo produz pensamentos positivos, aperfeiçoa a recordação de acontecimentos positivos, melhora a criatividade e a resolução de problemas, aumenta o comportamento de ajuda e o vínculo aos outros. Considerando que, um bom humor parece proporcionar avaliações positivas sobre os outros os relacionamentos sociais destacam-se como uma fonte de felicidade, de bem-estar, de saúde e de alívio da depressão. Ora as primeiras interacções e os primeiros relacionamentos encontram-se na família.

O facto de que a felicidade contribui para o sucesso é uma realidade observavel desde a infancia e diversos estudos já o confirmaram. Efectivamente, as crianças mais felizes têm melhor desempenho escolar do que as crianças mais infelizes, sentem-se bem consigo

mesmas demonstrando maiores capacidades para a leitura, ortografia e matemática, e são avaliadas pelos professores como sendo mais populares, mais cooperantes e mais persistentes na sala de aula, enquanto que as outras enveredam por comportamentos de risco (Martin, 2006). Por conseguinte, as pessoas felizes apresentam uma personalidade caracterizada por um temperamento sustentado em emoções positivas como alegria, boa disposição, extroversão e têm aptidões para lidar de uma forma adequada com as preocupações ou problemas que surgem no seu quotidiano (Davidhizar & Vance, 1994).

O principio psicológico da adição das emoções proposto por Staats, Hekmat e Staats (1996, cit. Carrillo,Collado, Rojo & Staats, 2006) refere que quando o individuo experimenta multiplas fontes de estimulação emocional, as emoções são somadas. A sua conduta psicológica é dada em função do somatório das forças. Se as emoções são negativas o resultado será um somatório, que é mais intenso que uma resposta emocional negativa individualizada. O mesmo acontece com as emoções positivas. Se uma fonte de emoção é positiva e a outra negativa, o resultado final é dado pela emoção que se experimenta como mais força. Remetendo este principio para o dominio da personalidade, a gestão das emoções surge como uma competencia importante para o bem-estar do individuo e para a organização do seu comportamento. Se pudermos gerir o somatório das emoções, a sua intensidade final não desorganiza o comportamento nem desestrutura a personalidade, e assim, o individuo tem mais possibilidade de ter sucesso e ser feliz.

Os adultos que convivem com uma criança nem sempre tomam consciência que a sua forma de expressão, actuação e incentivo são determinantes para o desenvolvimento global do menino e da menina e das suas escolhas futuras. Por conseguinte, o desenvolvimento da inteligência e do temperamento de uma personalidade podem ser enriquecidos pela vivencia de um ambiente empreendedor. Hansemark (2003, cit. Sarkar, 2007) cruzou vários estudos

psicológicos para identifica traços característicos que previssem o empreendedorismo de forma consistente, e chegou às seguintes características: (1) Grau de adaptabilidade e impulsividade; (2) Intensidade de desejo de independência; (3) Necessidade de realização na medida em que um indivíduo acredita que os resultados dos acontecimentos estão debaixo do seu controlo, em vez de serem obra do acaso; e (4) A sorte e outros factores estão fora do controlo do individuo (também conhecido pelo controlo externo).

De acordo com *The National Commission on Entrepreneurship* (2003, cit. Moreland, 2006, 5) um empreendedor típico apresenta todas ou algumas das seguintes características: visão, adaptabilidade, persuasão, confiança, competitividade, assunção do risco, honestidade, perseverança, disciplina, organização e compreensão. Neste seguimento, Moreland (2006) refere que os estudos actuais sobre as características pessoais dos empreendedores observaram a fusão de traços em três grandes grupos: (1) os valores pessoais, tais como a honestidade, o dever, a responsabilidade e o comportamento ético; (2) propensão para a assunção do risco; e (3) a necessidade de independência, sucesso e realização.

As competências empreendedoras, que permitem que o próprio indivíduo escreva o seu próprio futuro e saiba identificar oportunidades e se organizar no sentido do progresso, constituem também por si só, um conhecimento, uma aprendizagem e um desenvolvimento de competências empreendedoras. No livro *Five Minds for the future* de 2007, o psicólogo de Harvard, Howard Gardner defende a existência de cinco mentes específicas essenciais para a saúde de uma personalidade e para que esta funcione eficazmente no futuro, que são: a mente disciplinada (o domínio das principais correntes de pensamento (incluindo ciências, matemática e história) e de pelo menos um ofício); a mente sintetizadora (capacidade de integrar ideias de diferentes disciplinas ou esferas num todo coerente e comunicar essa integração a outras pessoas); a mente criadora (capacidade de descobrir e esclarecer novos problemas, questões e fenómenos); a mente respeitadora (consciência e compreensão das

diferenças entre seres humanos); e a mente ética (cumprimento das responsabilidades de cada um enquanto trabalhador e cidadão). As cinco mentes são mais do que constructos teóricos, são capacidades cognitivas e competências que permitem delinear um futuro com êxito, pois, pretendem ser uma fundação intelectual para a educação geral e para o desenvolvimento do currículo. Ao possuir estas capacidades e ao as aperfeiçoar, cada personalidade está mais apta para enfrentar o imprevisto, o clima de insegurança e adversidade e estará mais apta para lidar com o futuro. Duening (2008) inscreve-se nesta teoria e utiliza as cinco mentes de Gardner e transporta-as para o domínio da mudança do desenvolvimento do currículo através de um ensino de empreendedorismo. No seu entender, as cinco mentes do futuro empreendedor são: mente identificadora de oportunidades; mente criadora; mente gestora do risco; mente resiliente; e mente orientada para a acção.

O conhecimento do empreendedor de sucesso pela análise das suas aptidões intelectuais para possuir, investir e distribuir, implica o desenvolvimento de competências empreendedoras, que podem ser facultadas pelo ensino do empreendedorismo e pelo desenho e orientação da trajectória do conhecimento e da aprendizagem para obter o êxito. E se a orientação empreendedora começar mais cedo? E se pudermos contar com uma educação e um envolvimento parental assentes num empreendedorismo parental? A resposta a estas questões obriga a que os pais estejam preparados para desenvolver a mente empreendedora dos seus filhos e que tenham uma mente aberta ao desenvolvimento da sua própria inteligência empreendedora.

Empreendedorismo parental

A educação é a fonte do empreendedorismo, pois, permite conhecer e gerar conhecimento, repercutindo-se em novas formas de actuar sobre o real. A oportunidade de desenvolver mentes empreendedoras que possibilitem o aparecimento de cidadãos positivos,

conscientes, responsáveis, detentores de conhecimento e de valores humanistas pode começar na família.

Nos últimos tempos tem-se feito uma chamada de atenção para o exercício da co-parentalidade em que o pai e a mãe, partilham de forma mais igualitária as responsabilidades e as tarefas nos domínios financeiro, doméstico e nos cuidados das crianças. De acordo com vários autores esta divisão baseada no género é mais diluída (Deutsch,2001; Cabrera et al., 1999; Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth, & Lamb, 2000, cit. Monteiro,Verissimo, Santos & Vaughn, 2008) mas, nem sempre é a desejável, já que na prática as diferenças têm tendência a manterem-se. Por exemplo, num estudo realizado por Monteiro, Veríssimo, Castro e Oliveira (2006), verificou-se que, num grupo de pais portugueses com crianças entre os 1 e 6 anos de idade geralmente é quase sempre a mãe a responsável pelas actividades relacionadas com as rotinas de cuidados à criança, assumindo o pai um papel de suporte, de ajuda quando é necessário. Apesar desta evidencia, os estudos sobre as representações de pais têm mostrado que a actual geração considera importante a capacidade de o pai ser sensível, compreensivo e dialogante, de estar presente na vida da criança, partilhar a autoridade, ser descontraído e lúdico, por oposição à anterior geração, que apresenta geralmente representações da imagem do pai como figura de autoridade e disciplinadora, pouco envolvido emocionalmente e pouco presente na vida da criança (Balancho, 2004). Contudo, o exercício da responsabilidade parental ainda não é compreendido na sua totalidade. Velar pelos interesses da criança e pelo seu bem-estar implica também, em simultâneo, respeitar e apoiar a sua individualidade e as suas ideias, os seus ideais positivos de vida, os seus sonhos, os seus espaços e tempos, e partilhar as suas alegrias e tristezas proporcionando uma orientação emocional positiva assente na proactividade, criatividade e na resolução de problemas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de competências que passam

necessariamente pelo desenvolvimento da sua inteligência (cognitiva, emocional, social e empreendedorial) e da harmonia do seu temperamento.

Nas questões do desenvolvimento humano, é vital prestar atenção à oportunidade da realização de determinadas aprendizagens e dos momentos em que estas devem ser efectuadas. No caso do empreendedorismo, é preciso compreender que este pode ser ensinado, quanto mais cedo melhor, e que a psicologia pode dar o seu contributo no desenrolar deste processo (Faria, 2010a). Considerando que, no caso do desenvolvimento de uma mente empreendedora, qualquer indivíduo ao longo da sua vida pode aprender a desenvolver as competências exigidas para vir a ser um empreender de sucesso, a psicologia do empreendedorismo pode ser uma mais valia para apoiar os humanos da sociedade contemporânea a trilharem caminhos de êxito pessoal e profissional.

No que diz respeito às competências empreendedoras, Faria (2010b) no seu *Questionário de Competências Empreendedoras* (Q.C.E., Faria, 2010) seleccionou sete factores que estão presentes numa mente empreendedora: F1-Competências Criadoras; F2-Competências Realizadoras; F3-Competências de Gestão do Risco; F4-Competências Respeitadoras; F5-Competências Identificadoras de Oportunidades; F6-Competências Orientadas para a Acção; F7-Competências para Trabalhar em Grupo; cujas dimensões encontradas vão ao encontro dos autores referidos anteriormente, ao nível das competências empreendedoras e intraempreendedoras (Moreland, 2006) e da perspectiva de Duening (2008) das cinco mentes para o futuro do empreendedor que quiser alcançar êxito. Neste sentido, os factores podem constituir-se como vertentes a desenvolver desde do inicio, no exercício de uma parentalidade empreendedora.

De acordo com o modelo de Lamb, Pleck, Charnov e Levine (ver Lamb, 1987; Pleck & Masciadrelli, 2004; cit. Monteiro; Verissimo; & Santos & Vaughn,2008) distinguem-se três componentes do envolvimento:

(1) a participação, interacção directa com a criança no contexto da prestação de cuidados e de actividades partilhadas;

(2) a acessibilidade à criança, quer ocorra ou não interacção, os pais estão vigilantes de modo a responder se e quando for necessário;

(3) a responsabilidade que cada progenitor assume pelo bem-estar da criança, o que envolve lembrar-se, planear e marcar por exemplo, uma consulta médica, o que não implica a presença da criança.

Agora é preciso acrescentar mais uma componente:

(4) a competência parental para desenvolver a inteligência empreendedora da criança através do respeito da individualidade da criança e de uma orientação emocional positiva, assente na satisfação de vida da criança e na disponibilidade para esta experienciar ambientes enriquecedores de conhecimento, aprendizagem e criatividade.

Existem ainda duas distinções a serem tomados em consideração ao nível do envolvimento nas tarefas de cuidados à criança e nas actividades de brincadeira/lazer (Parke, 1996; cit. Monteiro; Verissimo; & Santos & Vaughn,2008), ou até para o bom exercício do empreendedorismo parental. A primeira, chama a atenção que devem ser diferenciados os contextos e tipos de interacção proporcionados. Esta observação permite a análise dos papeis parentais e dos seus efeitos no desenvolvimento da criança. A segunda, diz respeito ao envolvimento absoluto e relativo do pai e da mãe, e dos dois em conjunto. Nem sempre o envolvimento dos pais e das mães é semelhante, pelo que, são apresentados à criança ambientes familiares distintos, muitas vez nada abonatórios para o desenvolvimento da sua autonomia, enriquecimento pessoal e felicidade. Pais que não se disponibilizam para estar e conhecer o(a) filho(a) de forma continua e gratificante para a criança, são estranhos para elas. Nestas circunstâncias o clima relacional estabelecido não é o apropriado para gerar desenvolvimento, aprendizagem, confiança, autonomia e criatividade na criança.

Discussão

Num mundo virado para a economia o empreendedorismo tem sido alvo de uma atenção particular ao nível das instituições de ensino superior, das escolas, das empresas e das políticas do governo. A questão que colocamos é a de saber se o ambiente da criança na sua infância e a sua educação podem desenvolver uma mente empreendedora. Os estudos psicológicos sobre a infância têm mostrado que como os ambientes enriquecedores contribuem de forma significativa para a estruturação de uma personalidade harmoniosa, saudável e feliz.

Parece que os pais em conjunto e o pai e a mãe individualmente, têm mais uma responsabilidade parental, a de velar pela mente empreendedora da sua criança. Ninguém disse alguma vez que é fácil ser pai ou ser mãe, ou que é fácil serem pais. A parentalidade passa pela disponibilidade para aprender a educar de forma positiva uma criança, e nem todos os adultos estão preparados, conscientes ou interessados em desenvolver esforços para a sua realização. Daí que, nem todas as crianças percepcionem confiança, segurança ou apoio emocional parental. A sociedade contemporânea marcada pela insegurança, imprevisto, obrigatoriedade da mudança, exige uma educação parental positiva e empreendedora das novas gerações para que estas possam fazer face às dificuldades, aceitar desafios, criar oportunidades da vida e possam ser felizes.

As estratégias para o exercício de uma parentalidade responsável implicam o envolvimento parental de qualidade, que exige aos pais competências que permitam promover o desenvolvimento de uma inteligência empreendedora do seu filho ou da sua filha, respeitando o factor género. O pai e a mãe e os dois em conjunto, têm que tomar consciência que pode estar nas suas mãos o desenvolvimento da inteligência empreendedora da sua criança, isto é, podem contribuir para o crescimento das Competências Criadoras; das Competências Realizadoras; das Competências de Gestão do Risco; das Competências

Respeitadoras; das Competências Identificadoras de Oportunidades; das Competências Orientadas para a Acção; e das Competências para Trabalhar em Grupo. No exercício da sua tarefa de educar, basta somente que disponibilizem tempo, algum dinheiro e essencialmente, sejam positivos e estejam preparados para saber criar ambientes estimulantes e reforçadores de ideias e apresentar comportamentos animados de um espirito empreendedor. Por conseguinte, é de toda a importância que estes educadores sejam convincentes de que acreditem na criança e saibam comunicar-lhe o seu suporte, isto é, que estão dispostos a apoiá-la desde a concepção da sua ideia, ao planeamento e sua realização.

Referências

Balancho, L. S. (2004). Ser pai: Transformações intergeracionais na paternidade. *Análise Psicológica*, XXII (2), 377-386.

Carrilho, J.; Collado, S.; Rojo,N. & Staats, A. (2006). El papel de las emociones positivas y negativas en la predicción de depresión: el principio de adición de las emociones en el Conductismo *Psicológico. Clínica y Salud*, 2006, vol. 17 n.° 3 - Págs. 277-295. ISSN: 1135-0806

Duening, T. (2008). Five Minds for the entrepreneurial future: cognitive skills as the intelectual foundation for next generation entrepreneurships curricula. *Proceedings. USA SBE*. 256-274.

Gadner, H. (2007). *The five minds for the future*. Cambridge, MA: Havard Business School Press.

Martin, P. (2006). *Pessoas felizes, a natureza da felicidade e as suas origens na infância*. Lisboa: Bizâncio.

Monteiro, L.; Verissimo, M.; & Santos, A. & Vaughn, B. (2008). Envolvimento paterno e organização dos comportamentos de base segura das crianças em famílias portuguesas. *Análise Psicológica* (2008), 3 (XXVI): 395-409.

Monteiro, L., Veríssimo, M., Castro, R., & Oliveira, C. (2006). Partilha da responsabilidade parental. Realidade ou expectativa? *Psychologica*, 42, 213-229.

Moreland, N. (2006). Entrepreneurship and higher education: an employability perpective. *Leraning & Employability - series one*. York-UK: The Higher Education Academy.

Faria, M.C., (2000). *Comunicação e Bem-Estar no limiar do século XXI . Conhecer através da Relação e orientar para a Saúde. Coimbra.* Tese de Doutoramento em Psicologia (Psicologia da Saúde), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra. (n.p.)

Faria, M. (2008). Desenvolvimento de Competências para a Felicidade. INFAD. *Revista de Psicologia.International Journal of Developmenttal and Educational Psychology*. Número 1, Vol. 1 Psicologia Evolutiva (397-406). ISBN: 0214-9877.

Faria, M.C. (2010a). Contributos da psicologia para a promoção de competências emocionais e empreendedoras, Leandro S. Almeida, Bento. Silva & Susana Caires (Orgs.) *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos".* Braga: CIEd Universidade do Minho, (272-286). ISBN: 978-972-8746-87-2

Faria, M.C. (2010b). Questionário de Competências Empreendedoras (QCE): Aplicação a Estudantes do Ensino Superior, Leandro S. Almeida, Bento. Silva & Susana Caires (Orgs.) *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos".* Braga: CIEd Universidade do Minho, (287-301). ISBN: 978-972-8746-87-2.

Sarkar, S. (2007). *Empreendedorismo e Inovação*. Lisboa: Escolar Editora

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES FACE À IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO DOS PAIS NA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS

João Prego, ISPA- Instituto Universitário, pregeny@iol.pt
Lourdes Mata, ISPA- Instituto Universitário / UIPCDE, lmata@ispa.pt

RESUMO: Este trabalho teve como objecto de estudo as percepções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico face à importância do envolvimento dos pais no sucesso escolar dos alunos.
Participaram 65 professores do 1º ciclo de algumas escolas da região de Lisboa, dos quais 13 eram do sexo masculino e 52 do sexo feminino. Os professores foram questionados sobre a importância do envolvimento parental no sucesso dos alunos e sobre o envolvimento dos pais dos bons alunos e dos pais dos alunos mais fracos.
O instrumento utilizado media três dimensões do envolvimento de acordo com o referido na literatura: 1)- o envolvimento dos pais na escola, 2)- o envolvimento dos pais em casa e 3)- a comunicação dos pais com os professores.
Os resultados mostram que os professores atribuem importância ao envolvimento dos pais no sucesso escolar dos filhos, no entanto, dão mais importância ao envolvimento dos pais em casa e na comunicação do que o envolvimento dos pais na escola. Por outro lado, os resultados indicam que os professores percepcionam os pais dos bons alunos como mais envolvidos na vida académica do que os pais dos alunos fracos.
Palavras-chaves: percepções dos professores; envolvimento dos pais

Introdução

Está longe o tempo em que o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos se considerava dispensável. Segundo Ducle (2006), o êxito escolar de um aluno depende, em grande parte, da participação activa dos pais. Não obstante a importância do envolvimento da família no sucesso dos alunos, muitos pais não se envolvem. Segundo Marques (1994), para alguns, falta a habilidade e tempo para ajudar os filhos e para outros, falta o interesse.

Visto que os professores são os profissionais que mais tempo estão em contacto com os alunos e medeiam a relação escola-família e ainda porque as suas percepções e expectativas sobre o envolvimento da família na vida académica dos alunos, tanto podem promover como inibir o envolvimento dos mesmos, torna-se importante o estudo sobre as percepções dos professores face ao envolvimento dos pais dos alunos.

Envolvimento da família na vida dos alunos

Cada vez mais se verificam diversas e rápidas transformações no seio da família. Por exemplo, hoje existem muitas famílias em que o pai e/ou a mãe trabalham fora de casa. Estas

mudanças, podem dificultar o envolvimento da família na vida escolar dos filhos. Para Morgado (2004), grande parte das famílias hoje, viu alterados os seus modelos de funcionamento e as suas condições de vida originando uma menor quantidade de tempo para os filhos. Apesar disso, a família continua importante para o desenvolvimento do indivíduo, pois satisfaz as necessidades mais elementares da criança protegendo-a contra os ataques do exterior, facilitando-lhe o desenvolvimento coerente e estável (Oliveira, 2002). A família é assim, o primeiro ambiente onde o indivíduo desperta como pessoa e o espaço educativo por excelência (Bernardes, 2004). Contudo, para além deste tipo de papéis, são inúmeros os trabalhos que analisam e procuram caracterizar a forma como as famílias se envolvem nas diferentes fases do desenvolvimento dos filhos, tanto em momentos e actividades mais informais, como no processo de escolarização dos mesmos (e.g. Eccles & Harold, 1996; Rodrigo & Palácios, 1998). Assim, a caracterização do envolvimento parental envolve um conjunto alargado de comportamentos e atitudes dos pais, para proporcionarem recursos educativos de modo a apoiarem o desenvolvimento e aprendizagem dos filhos (Grolnick & Slowiaczeck, 1994). Neste envolvimento, os actores são diversos, estabelecendo entre si relações, trocas, interacções, mas também com as instituições e contextos que fazem parte das suas vidas.

Ao nível do processo de ensino/aprendizagem, vários estudos mostram que as crianças cujos pais se envolvem no estudo tendem a ter mais sucesso escolar do que as crianças cujos pais se envolvem pouco (Hohmann & Weikart, 2009; Hoover-Dempsey & Sandler 1995; Sheldon & Epstein, 2005).

O envolvimento parental é um constructo que envolve diversos comportamentos e atitudes e é influenciado por factores socioculturais, económicos, étnicos, estruturas familiares, a idade, o género, escolaridade dos pais e envolve também o desempenho dos próprios alunos (Grolnick et al 1997; Pereira et. al, 2003).

Segundo Rivera e Milicic (2006), o envolvimento dos pais na vida académica das crianças, é a participação activa dos pais no processo de aprendizagem dos filhos em casa e na escola. Para Grolnick e Slowiaczek (1994) o envolvimento dos pais significa também as atitudes, percepções e expectativas dos pais sobre a escola e o seu papel de transmitir aos filhos o gosto pela aprendizagem.

Por envolvimento dos pais em casa, entendem-se as actividades de aprendizagens dos alunos que os pais desenvolvem em casa (McBride et al, 2009), por exemplo, o feedback dos pais às leituras das crianças; ler com e para as crianças; visitar as bibliotecas, livrarias, museus ou assistir com as crianças a eventos que promovam a aprendizagem, orientar e monitorizar os trabalhos, etc.

O envolvimento dos pais na escola, refere-se à participação dos pais em actividades/eventos promovidos pela escola, por exemplo, os pais certificarem-se de que os filhos estão sempre na escola, que são assíduos e cumprem os horários; os pais participarem nas reuniões e nas actividades promovidas pela escola; os pais auxiliarem os professores nos eventos da escola e participarem na Associação de pais e nas decisões importantes da escola e ser voluntários, etc.

Por comunicação dos pais com os professores, compreende-se o contacto dos pais com os professores para prestarem e receberem informações sobre o processo de ensino/aprendizagem dos filhos.

O trabalho de Epstein e colaboradores (Epstein, Coats, Salinas, Sanders & Simon, 1997; Sheldon & Epstein, 2002) tem-se debruçado sobre as vantagens do envolvimento parental, procurando caracterizar diferentes modalidades de envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos. Estas modalidades, são variadas contemplando não só a comunicação com a escola (e.g. telefonemas, recados, conversas), mas também momentos mais

estruturados de acompanhamento nas tarefas escolares, participação em actividades na escola ou mesmo actividades de voluntariado na escola.

O envolvimento familiar e o sucesso escolar dos alunos

Muitos trabalhos procuram realçar as vantagens do envolvimento parental, aparecendo este associado não só a melhores resultados escolares mas também à diminuição de comportamentos disruptivos e do absentismo escolar, e a atitudes mais positivas face à escola (Eccles & Harold, 1996; Sheldon & Epstein, 2002).Sem dúvida, os factores como a pobreza, as famílias disfuncionais, a ocupação profissional e o nível académico baixo dos pais, podem funcionar como factores inibidores do envolvimento das famílias na vida académica dos alunos. No entanto, muitos estudos como o de Clark (1983, cit. por Santomé, 2006), mostram que as características sociodemográficas das famílias não são tão significativas no prognóstico e explicação do rendimento escolar dos alunos como os hábitos, apoios e o afecto das famílias com os seus filhos.

As percepções dos professores face ao envolvimento dos pais

Alguns estudos (Cankar, Deutsch & Kolar, 2009; Sheldon & Epstein, 2005) mostram que os professores atribuem importância ao envolvimento das famílias no sucesso escolar dos alunos.

Quanto à relação escola-família, o estudo de Cankar, Deutsch e Kolar (2009) e de Deplanty, Coulter-Kern e Duchane (2007), mostram que tanto os professores como os pais consideram importante a cooperação dos professores com os pais para o sucesso escolar dos alunos. Embora os professores percepcionem o envolvimento dos pais como importante na vida académica dos alunos, é o envolvimento dos pais em casa e na comunicação com os professores, apontado pelos professores como sendo mais importante para o sucesso escolar

dos alunos do que o envolvimento dos pais na escola (Carrascal & Rotela, 2009; DePlanty, Coulter-Kern & Duchane, 2007; Deslandes & Rousseau, 2007; Epstein & Sanders, 2002;). Segundo Cankar, Deutsch e Kolar (2009), esta limitação deve-se ao facto de os professores duvidarem das boas intenções dos pais em assistirem às aulas.

Os factores como, as experiências que os professores tiveram na infância acerca do envolvimento da família, a cultura da escola, sua prática profissional e as suas expectativas acerca do envolvimento das famílias das crianças entre outros, podem influenciar a forma como os professores percepcionam o envolvimento dos pais (Deslandes & Rousseau, 2007; Souto-Manning & Swick, 2006)

Problemática e Hipóteses

O presente trabalho pretende estudar as percepções dos professores face à importância do envolvimento das famílias no sucesso dos alunos e face ao envolvimento dos pais dos bons e dos fracos alunos. Procura-se também caracterizar e compreender o tipo de envolvimento mais valorizado pelos professores.

Para o estudo foi colocada a hipótese: " *Os professores atribuem importância ao envolvimento da família no sucesso escolar dos alunos",* hipótese apoiada pelos estudos que demonstram que os professores reconhecem a importância do envolvimento dos pais no sucesso académico dos filhos (Cankar, Deutsch & Kolar, 2009; Carrascal & Rotela, 2009; DePlanty, Coulter-Kern & Duchane 2007; Sheldon & Epstein, 2005).

Para verificarmos se os professores percepcionam o envolvimento dos pais dos bons alunos e os pais dos alunos fracos de modo diferente, colocamos a questão: "*Será que os professores percepcionam os pais dos bons alunos como mais envolvidos na vida académica dos filhos do que os pais dos alunos fracos?"*

Método

Participantes

Participaram no estudo 65 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de algumas escolas da região de Lisboa. Destes, 13 são do sexo masculino e 52 do sexo feminino; 60% licenciados, 50% exercem a sua profissão entre 1 a 10 anos, 40% com mais de 40 anos de idade e a maioria (30,2%) leccionam o 4º ano. Os participantes foram seleccionados aleatoriamente.

Aos professores foi pedidos que manifestassem a sua opinião, respondendo a um questionário, quanto à importância do envolvimento dos pais no sucesso dos alunos em casa e quanto ao envolvimento dos pais dos bons e dos alunos fracos.

Instrumentos

Para o estudo, foi utilizado o ***Questionário das Percepções dos Professores face à Importância do Envolvimento dos Pais na Vida Escolar dos alunos,*** construído a partir da revisão bibliográfica sobre o envolvimento dos pais na vida académica dos pais e sobre as percepções dos professores face ao envolvimento dos pais, e ainda a partir dos questionários: *Questionário de Envolvimento Parental na Escola*-QEPE-VPr (Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2003) e Family Involvement Questionnaire-FIQ, (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000).

O Instrumento ficou organizado em três partes sendo a primeira sobre as percepções dos professores face à importância do envolvimento dos pais, a segunda sobre as percepções dos professores face ao envolvimento dos pais dos bons alunos e a última parte sobre os pais dos alunos fracos. Em cada uma destas componentes do instrumento foram considerados três tipos diferentes de envolvimento: o envolvimento dos pais em casa; na escola e na comunicação dos pais com os professores. A escala de resposta foi tipo Likert de 5 pontos.

Resultados

Importância do envolvimento dos pais

As médias obtidas sobre as percepções dos professores face à importância do envolvimento dos pais no sucesso escolar dos alunos, estão acima de 3, ponto médio da escala de frequência: Envolvimento dos pais em casa *(M*=4,42); envolvimento dos pais na escola (*M*=3,71) e a comunicação com os professores ((*M* =4,34). Estes valores mostram que os professores atribuem importância ao envolvimento dos pais nestas várias vertentes. No entanto as médias do envolvimento em casa e na comunicação estão ligeiramente cima da média do envolvimento na escola.

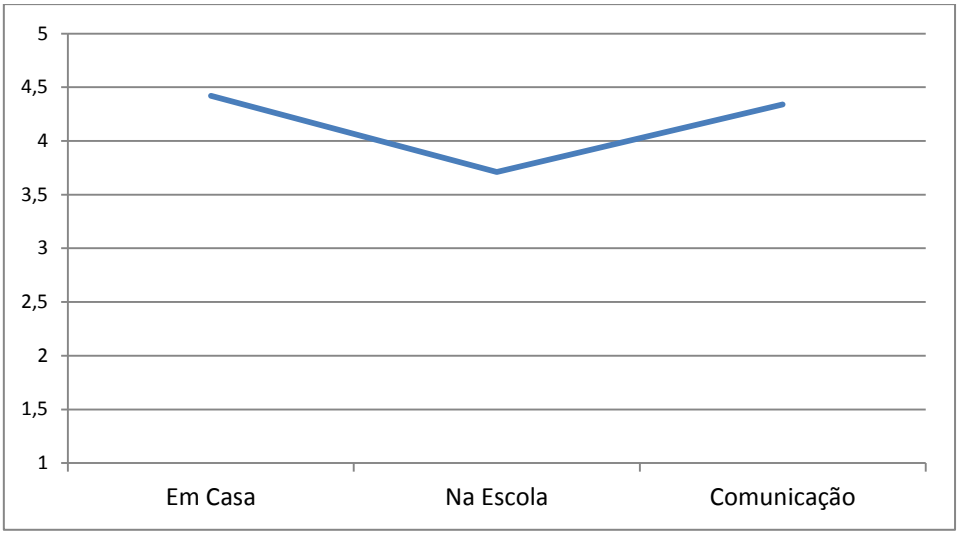


Figura 1 – Importância atribuída pelos professores ao envolvimento dos pais.

O cálculo do *t-test* para amostras emparelhadas, mostra uma diferença significativa na comparação do envolvimento em casa e na escola (t (64) = 9,956, p < .001), e entre a importância do envolvimento na escola e na comunicação (t (64) = 9,057 p < .001). Estes resultados mostram que os professores atribuem significativamente mais importância ao envolvimento dos pais nas actividades que realizam em casa e à comunicação com os professores do que ao envolvimento na escola.

Os resultados do cálculo do coeficiente de correlação indicam a existência de uma fortes associações entre a importância do envolvimento dos pais em Casa e na Escola ($r = .640$, $p < .001$), envolvimento dos pais em Casa e a Comunicação ($r = .752$, $p < .001$) e também entre a importância da Comunicação e o envolvimento dos pais na Escola ($r = 633$, $p < .001$). Estes resultados mostram uma tendência para quando os professores valorizam uma das dimensões do envolvimento valorizarem também as outras.

Envolvimento dos pais em função do estatuto do aluno

Quanto às percepções dos professores face ao envolvimento dos pais dos bons alunos, as médias estão acima de 3, ponto médio da escala de frequência. Entretanto, as médias do envolvimento dos pais em Casa (*M*=4.2) e as médias da Comunicação com os professores (*M*=4.06), são ligeiramente mais altas do que às médias do envolvimento dos pais na Escola (*M*=3,11). Estas médias indicam que, embora os professores caracterizem os pais dos bons alunos como envolvidos, consideram que os pais dos bons alunos se envolvem mais em Casa e na Comunicação com o professor do que na Escola.

De realçar que estas médias são muito próximas das referentes à importância atribuída pelos professores em cada uma das áreas de envolvimento (Figura 2).

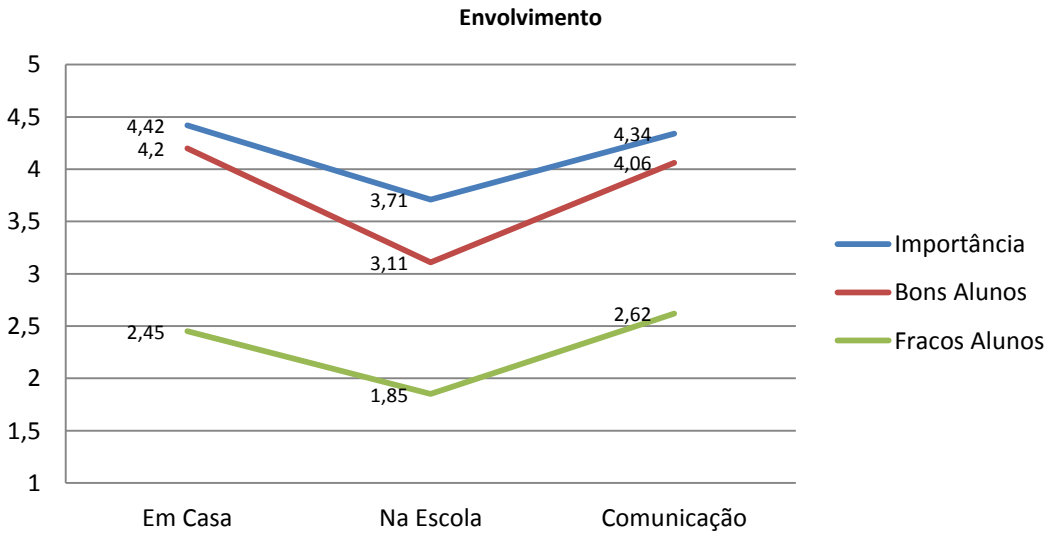


Figura 2 – Comparação entre a importância atribuída ao envolvimento parental pelos professores e os níveis de envolvimento percepcionados consoante o estatuto do aluno.

Relativamente às percepções dos professores face ao envolvimento dos pais dos alunos fracos, as médias situam-se abaixo de 3, ponto médio da escala de frequência o que significa que os professores percepcionam os pais dos alunos fracos como pouco envolvidos. Na comparação com os níveis de envolvimento percepcionado dos pais dos bons alunos, verificamos que eles são sempre significativamente mais baixos para os pais dos alunos mais fracos (Casa - $t(64)=10.\ 370$, $p<0.001$; Escola – $t(64)= 9{,}142$, $p<0.001$; Comunicação - $t(64)= 9{,}929$, $p<0.001$).

Discussão dos Resultados

Os resultados obtidos, confirmam os estudos anteriores que mostram que os professores atribuem importância ao envolvimento dos pais no sucesso dos alunos, (DePlanty, Coulter-Kern & Duchane 2007; Cankar, Deutsch & Kolar, 2009; Sheldon & Epstein, 2005; Oliveira, 1994).

No entanto, constatamos que é atribuída mais importância ao envolvimento dos pais em Casa e na Comunicação com os professores do que ao envolvimento na Escola. Estes resultados confirmam os estudos segundo os quais, os professores desejam o envolvimento dos pais mais nas actividades de casa. (DePlanty, Coulter-Kern & Duchane, 2007; Deslandes & Rousseau, 2007; Epstein & Sanders, 2002; Rivera & Milicic, 2006). Na nossa opinião, o facto de os professores atribuir menos importância ao envolvimento dos pais na escola, pode ter várias explicações: porque os professores duvidam das boas intenções dos pais em assistirem às aulas, já que para muitos professores a presença dos pais na escola só dificulta o ensino (Cankar, Deutsch e Kolar (2009); devido a perspectiva de que em questões do ensino formal, a responsabilidade é da escola e portanto, é o professor quem deve tomar decisões. E

ainda, porque só indirectamente, o envolvimento dos pais na escola (reuniões de pais, assistência dos familiares às aulas, etc.), influencia as aprendizagens dos alunos.

A importância atribuída à Comunicação dos pais com os professores, pode estar relacionada com o desejo dos professores estarem informados sobre as características e necessidades especiais dos alunos. Por outro lado, esta poderá ser uma via importante para os professores informarem os pais sobre o rendimento escolar dos alunos ou sobre algum problema que surja, e assim mais facilmente poderem ter a colaboração dos pais na sua resolução.

Os resultados também mostram que os professores percepcionam os pais dos bons alunos como mais envolvidos do que os pais dos alunos fracos. Estes resultados vão assim ao encontro dos verificados noutros estudos onde se constatou que os filhos de pais que estão mais envolvidos na vida académica são mais sucedidos na escola (Hoover-Dempsey & Sandler 1995; Sheldon & Epstein, 2005). Perante estes resultados, levanta-se a questão: não serão as percepções dos professores influenciadas pelo estatuto do aluno (bom, fraco) ou pela perspectiva segundo a qual as crianças cujos pais se envolvem na vida escolar apresentam melhores resultados do que aquelas cujos pais não se envolvem ou mesmo da constatação real da falta de envolvimento dos pais? Por isso, estudos futuros deverão analisar os factores que influenciam as percepções dos professores.

Referências

Bernardes, C. M. B. O. (2004). *A relação escola-família no 1º Ciclo*: Do envolvimento à participação parental. O sentido e o significado das práticas em tempos de mudança. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.

Cankar, F., Deutsch, T., & Kolar, M. (2009). Teachers and Parents – Partners with Different Expectations. *International Journal about Parents in Education, 3*, 15-28.

Carrascal, R. E. E. & Rotela, M. M. (2009). Influencia de la Familia en el Proceso Educativo de los Menores del Barrio Costa Asul de Sincelejo. *Investigación y Desarrollo, 17*, 0121-3261.

DePlanty, J. Coulter-kern & Duchane, K. (2007), Perceptions of Parent Involvement in Academic Achievement, *Journal of Educational Research, 100*, 361-368.

Deslandes, R. & Rousseau, N. (2007). Congruence between teachers' and parents' role construction and expectations about their involvement in homework. *Internacional Journal about Parents in Education, 1*, 108-116.

Ducle, G. (2006), *Orientar o meu filho na sua vida escolar, crescer & Viver,* Lisboa: Climepsi Editores

Epstein, J., Coats, L., Salinas, K., Sanders,M., & Simon, B. (1997). *School, family and community partnerships – Your handbook for action*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002), Family, School, and Community Partnerships. Practical Issues in Parenting. In M.H. Bornstein, (ed.) *Handbook of Parenting*. National Institute of Child Health and Human Development. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Epstein, J. & Sheldon, S. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research, 95,* 308-318.

Eccles J. S., & Harold. R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents schooling. In A. Booth (Ed.), *Family-school links*: *How do they affect educational* outcomes (pp. 1-31). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology, 92*, 367-376.

Grolnick, W., Benjet, C., Murkowski. & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 538-548.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents‟ involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65,* 237-252.

Han, W. (2008). The academic trajectories of children of immigrants and their school environments. *Developmental Psychology*, *44*, 1572-1590.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1995). Parent involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310-331.

Marques, R. (1994). Colaboração Escola-Família: um Conceito para Melhorar a Educação. *Revista ESES, 5*, 4-11.

Mcdride.B.A., Dyer, W. J., Liu, Y. & Brown, G. L. (2009).The Differential Impact of Early Father and Mother Involvement on Later Student Achievement. *Journal of Educational Psychology, 101*, 498-508.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação*. *Um desafio para os professores*. Lisboa: editora Presença.

Oliveira, J. H. B. (2002). *Psicologia da Família*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, A. I. F., Canavarro, J. M. P., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. V. (2003). Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *37*, 109-132.

Oliveira, J. H. B. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Rivera, M., Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza Geral Básica, *Psykhe, 15,* 119-135.

Rodrigo, M. J. & Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano. Psicologia y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Santomé, J. T. (2006). *A desmotivação dos Professores*. Mangualde: Pedago, Lda.

Sheldon, S. & Epstein, J. (2002) Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, *35*, 4-26.

Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: family and community partnerships and math achievement. *The Journal of Educational Research, 98*, 196-206.

Souto-Manning, M. & Swick. K. J. (2006). Teachers' Beliefs about Parent and Family Involvement: Rethinking our Family Involvement Paradigm. *Early Childhood Education Journal*, *34*, 3-5.

PERFIL DE FUNCIONAMENTO EXECUTIVO NA SÍNDROME DE ASPERGER

Soraia Teles, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto
soraiateles@fpce.up.pt
Selene G. Vicente, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Portos
vicente@fpce.up.pt

RESUMO**:** As Funções Executivas assumem um papel de supervisão e de auto-regulação da atividade cognitiva, respostas emocionais e comportamento do indivíduo. Défices executivos são centrais em inúmeras perturbações adquiridas e desenvolvimentais, como acontece no caso específico das Perturbações do Espectro do Autismo. Com o objetivo de contribuir para a caraterização e diagnóstico diferencial de quadros clínicos associados a défices executivos, investigação recente tem investido no estudo de perfis executivos em populações clínicas.No presente estudo procedeu-se à caracterização do funcionamento executivo numa população infantil com Síndrome de Asperger (N = 15; M = 9.6 anos) e num grupo sem perturbações de desenvolvimento emparelhado nas variáveis sexo, idade e inteligência não-verbal. Os domínios executivos avaliados foram o planeamento, iniciativa, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva, auto-monitorização, uso de *feedback* e regulação emocional. Os resultados sugerem um comprometimento executivo global no grupo clínico, sendo o desempenho significativamente inferior ao do grupo normativo em todas as provas. A capacidade de planeamento (resultado na prova Key Search da bateria BADS-C) funcionou como a melhor preditora do grupo de pertença (clínico vs. não-clínico), sugerindo uma supremacia de défice executivo neste sub-domínio na Síndrome de Asperger. Adicionalmente, o inventário parental DEX-C (bateria BADS-C) revelou-se um bom preditor do grupo de pertença, colocando em destaque a relevância da utilização de instrumentos de avaliação comportamental na caracterização de perfis executivos. Os resultados obtidos serão apresentados e discutidos no contexto de modelos teóricos e dados empíricos recentes, dando particular relevo às implicações a nível educativo na Síndrome de Asperger.
Palavras-chave: Funções Executivas, Síndrome de Asperger, Avaliação Neuropsicológica infantil.

Introdução

As Funções Executivas (FE) referem-se a um constructo multidimencional que diz respeito a uma variedade de processos cognitivos superiores, independentes, que incluem o planeamento, a iniciativa, a construção de hipóteses, a flexibilidade cognitiva, a resolução de problemas, a tomada de decisão, o julgamento e a utilização de *feedback*, sendo estas operações essenciais para um comportamento eficaz e contextualmente adaptado (Spreen & Strauss, 1998). De um ponto de vista neuropsicológico, as FE têm sido associadas à atividade do córtice pré-frontal (CPF), embora se reconheça o envolvimento de outras estruturas corticais e subcorticais como os gânglios basais, o

tálamo e o cerebelo (Powell & Voeller, 2004). A investigação centrada no estudo das funções associadas às regiões ventrais e mediais do CPF tem vindo a sugerir que as FE operam de modo distinto em função do contexto (Damásio, 1994) o que resultou, recentemente, na proposta de distinção teórica entre FE *cool* e FE *hot*. De um ponto de vista estrutural, as primeiras estariam mais associadas à atividade cerebral das regiões dorsolaterais do CPF, e as segundas às regiões ventromediais (Prencipe & Zelazo, 2005). Enquanto as FE *cool* seriam ativadas perante a necessidade de resolução de problemas abstratos e descontextualizados, as FE *hot*, por sua vez, entrariam em ação perante a resolução de problemas que envolvem a regulação do afeto e da motivação (Kerr & Zelazo, 2004). A distinção FE *cool vs. hot* introduz assim uma visão mais abrangente dos processos executivos, adquirindo particular interesse e relevância na investigação dos processos executivos em síndromes disexecutivos.

Défices executivos têm sido documentados em múltiplas perturbações, adquiridas e desenvolvimentais, como é o caso dos Traumatismos Crânio-Encefálicos (Levin, Fletcher, Kufera, Harward, Lilly, Mendelsohn et al., 1996), da Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (Barkley, 1997) e das Perturbações do Espectro do Autismo (PEA; Russell, 1997). Relativamente às PEA, estas manifestam-se de formas distintas enquanto espectro, podendo variar desde o autismo de baixo funcionamento até ao autismo de elevado funcionamento e a Síndrome de Asperger. Tratando-se de perturbações neurodesenvolvimentais, as PEA caracterizam-se por limitações ao nível da tríade comunicação, relação e comportamento, sendo que a Síndrome de Asperger se diferencia da Perturbação Artística pela ausência de atrasos clinicamente significativos na linguagem, desenvolvimento cognitivo e competências de auto-ajuda (American Psychiatric Association, 2002). No que diz respeito ao funcionamento executivo nas PEA, a teoria da disfunção executiva proposta por Hughes, Russell e Robbins (1994) assume que indivíduos com autismo se encontram primariamente afetados na sua capacidade para controlar e monitorizar processos cognitivos em simultâneo, apresentando limitações significativas ao nível do planeamento, flexibilidade cognitiva, e seleção de informação sensorial relevante. Contudo, apesar de ser

atualmente consensual que a disfunção executiva desempenha um papel central nos défices sociais e cognitivos nas PEA, a caracterização do perfil executivo nesta perturbação apresenta contornos pouco consistentes na literatura. Grande parte das dificuldades em identificar a "impressão digital executiva" nas PEA poderá ser atribuída a problemas de cariz metodológico inerentes à avaliação das FE, tais como a reduzida validade ecológica dos testes neuropsicológicos utilizados e/ou a sua inadequação desenvolvimental. No entanto, uma vez que a disfunção executiva tem sido assinalada em diversos quadros clínicos, a identificação e caraterização de perfis de funcionamento executivo associados a cada tipo de perturbação adicionaria, sem dúvida, validade discriminativa ao constructo.

Constituindo as FE uma dimensão essencial e incontornável na avaliação das PEA, e dado o estado lacunar da investigação neste domínio em Portugal, o objetivo do presente estudo é o de contribuir para a avaliação e caracterização executiva de uma população infantil com Síndrome de Asperger. Adicionalmente, pretende-se testar um protocolo de avaliação das FE, analisando a sua validade discriminativa e a sua potencial utilidade para o diagnóstico na Síndrome de Asperger.

Método

Participantes

Participaram no presente estudo um total de 30 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos, organizadas em dois grupos distintos: o grupo clínico, composto por crianças com diagnóstico formal de Síndrome de Asperger, e o grupo de controlo, constituído por crianças sem alteração de desenvolvimento.

O grupo clínico (N = 15) foi recrutado de uma clínica do desenvolvimento especializada nas Perturbações do Espectro do Autismo. Foram definidos como critérios de inclusão neste grupo: (1) a existência de diagnóstico formal de Síndrome de Asperger, de acordo com os critérios DSM-IV-TR (APA, 2002); (2) a ausência de perturbações co-mórbidas; e (3) inteligência igual ou superior à

média esperada para a idade. Os participantes eram maioritariamente do sexo masculino (*n* = 12), como resultado da prevalência mais elevada da perturbação na população masculina. A idade média do grupo é de 9. 66 anos (*DP* = 1.59; *Amplitude* = 7.0 – 11.58) e todas as crianças frequentavam o 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. O nível sócio-económico (NSE) dos participantes foi calculado a partir da profissão e habilitações académicas dos pais de acordo com critérios definidos no presente estudo com base na Classificação Portuguesa das Profissões (Instituto Nacional de Estatística, 2010) e na Classificação Internacional Tipo da Educação (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 1997). Neste grupo o NSE variou entre os níveis baixo e alto, distribuindo-se da seguinte forma: baixo (*n* = 1), médio baixo (*n* = 3); médio (*n* = 5); médio alto (*n* = 4) e alto (*n* = 2).

O grupo de controlo foi constituído por crianças sem alteração do desenvolvimento, emparelhadas com o grupo clínico nas variáveis sexo, idade e inteligência não-verbal. Os participantes (*N* = 15, sendo 12 do sexo masculino) apresentam uma média de idades de 9.65 anos (*DP* = 1.55; *Amplitude* = 7.08 – 11.50) e frequentam o 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Quanto ao NSE, verificou-se uma distribuição do grupo pelos níveis baixo (*n* = 3), médio baixo (*n* = 2), médio (*n* = 4), médio alto (*n* = 5), e alto (*n* = 1).

Todos os participantes têm o Português-Europeu como língua materna e apresentam um nível intelectual igual ou superior à média prevista para a idade. Nenhum possui deficiências sensório-motoras, problemas psiquiátricos ou história de retenção escolar.

Material

A avaliação do nível intelectual dos participantes foi feita através de uma medida de inteligência não-verbal, as Matrizes Progressivas de Raven (MPCR; Simões, 2000).

As funções executivas foram avaliadas com um protocolo abrangente que incluiu as seguintes provas: (1) Torre de Londres, versão adaptada da Bateria de Avaliação Neuropsicológica de

Coimbra (BANC; Simões, Lopes, Albuquerque, Pinho, Pereira, Vilar et al., em preparação); (2) BADS-C (*Behavioural Assessment of the Dysexecutive Syndrome for Children;* Emslie, Wilson, Burden, Mimno-Smith & Wilson, 2003); (3) DGT (*Delayed of Gratification Task;* Prencipe & Zelazo, 2005); e o (4) inventário comportamental DEX-C (Dysexecutive Questionnaire for Children; Emslie et al., 2003).

A Torre de Londres foi usada para avaliar a capacidade de resolução de problemas requerendo o envolvimento do planeamento, da memória de trabalho e da flexibilidade cognitiva. Na avaliação do desempenho foram considerados 4 critérios de cotação: número de modelos corretos no 1º ensaio, número de modelos corretos no total, número de ensaios realizados e número de regras violadas.

A bateria BADS-C foi administrada na versão integral que inclui 5 provas: (1) o *Playing Cards Test* avalia a flexibilidade cognitiva numa atividade com 21 cartas de baralho, organizada em duas partes: na parte 1 o examinando deverá responder mediante uma regra pré-estabelecida (dizer "sim" às cartas vermelhas e "não" às cartas pretas), a qual será alterada na parte 2 da prova (dizer "sim" quando duas cartas consecutivas têm a mesma cor e "não" quando duas cartas consecutivas têm cores diferentes). O objetivo é o de avaliar a capacidade para modificar um padrão de resposta previamente adquirido. O resultado na prova é calculado em função do número de erros e da diferença no tempo dispendido entre a primeira e a segunda parte da prova; (2) o *Water Test* avalia a capacidade de resolução de novos problemas requerendo o desenvolvimento de um plano de ação composto por 5 etapas. É cotado o número de etapas completadas com sucesso e tida em consideração a presença de estratégias perseverativas; (3) o *Key Search Test* testa as capacidades de planeamento, auto-monitorização e utilização de *feedback*. O objetivo é o de procurar uma chave perdida numa área delimitada, até que haja a certeza de que o objeto seria encontrado (papel e lápis). É quantificada a eficácia das estratégias utilizadas para cobrir a área de busca, considerando a compreensão dos requisitos da tarefa, a procura sistemática, planeada e eficiente, e a implementação da busca; (4) o *Zoo Map Test*, versão *1 e 2*, avalia a capacidade de planeamento mediante a

simulação de uma visita a um jardim-zoológico que deverá obedecer a regras pré-definidas. Enquanto na primeira versão, menos estruturada, a visita deverá ser planeada espontaneamente pelo examinando com base num número reduzido de regras orientadoras, na segunda versão, mais estruturada, o sujeito apenas terá que seguir as instruções. Para cada versão é registada a pontuação total da sequência e o número de erros cometidos; Por fim, (5) o *Six Part Test* é uma tarefa multicomponencial que avalia as capacidades de planeamento, organização e monitorização do comportamento. Nesta prova, os participantes devem realizar um pouco de três tarefas no tempo limite de 5 minutos obedecendo a regras pré-estabelecidas. O desempenho é avaliado em função do número de tarefas realizadas, número de violações da regra, tempo dispendido em cada tarefa e eficácia das estratégias utilizadas.

A DGT avalia as Funções Executivas *hot,* elicitando a tomada de decisão afetiva segundo o paradigma *Delay of Gratification* (Mischel, Shoda, & Rodriguez, 1989). Ao longo de 9 ensaios, a criança é solicitada a optar entre recompensas imediatas de valor reduzido (opção impulsiva: e.g., um doce agora) ou recompensas diferidas de valor mais elevado (opção racional: e.g., quatro doces no intervalo de uma semana). O resultado é contabilizado em termos do número de vezes em que uma recompensa é adiada.

O inventário comportamental DEX-C integra a bateria BADS-C, sendo composto por um total de 20 itens que avaliam os domínios emocional, motivacional, comportamental e cognitivo do funcionamento executivo. O preenchimento do inventário é realizado pelas figuras parentais, professores e outros significativos da criança, permitindo deste modo aceder aos comportamentos apresentados pela criança no seu ambiente natural.

Procedimento

A medida de inteligência não-verbal e o protocolo de avaliação das FE foram administrados aos participantes numa sessão individual única com a duração aproximada de 90 minutos, tendo sido

sempre assegurada por um mesmo profissional com formação e treino adequados. Os participantes foram avaliados em contexto institucional ou domiciliário, sempre em espaços que garantissem a privacidade e minimizassem a interferência de fatores ambientais. Na primeira parte da sessão administraram-se as provas *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven*, *Torre de Londres* e *Delayed of Gratification Task* e após o intervalo aplicou-se na íntegra a bateria BADS-C. No caso da população clínica as sessões foram iniciadas com a elaboração de um plano de trabalho com a finalidade de estruturar a sessão e minimizar a ansiedade face à avaliação.

Adicionalmente, foi realizada uma entrevista estruturada aos encarregados de educação, direcionada para recolha de dados sócio-demográficos e outra informação relevante (e.g., toma de medicação, ansiedade, dificuldades sensoriais e grafomotoras), tendo-se procedido neste momento à entrega do inventário DEX-C.

Resultados

Procedeu-se ao cálculo da média, desvio-padrão e amplitude de variação dos resultados obtidos em cada prova, separadamente para o grupo clínico e de controlo. Verificaram-se correlações significativas ($p < .05$) entre a variável idade e duas provas da BADS-C, a *Key Search Test* ($r = .41$) e a *Six Part Test* ($r = .47$), constatando-se uma flutuação dos desempenho nestas provas em função da idade, com melhores resultados encontrados em crianças mais velhas.

Apresentam-se os resultados centrados na comparação de desempenho entre grupos e no valor preditivo das medidas utilizadas.

Comparação de desempenho entre grupos

Os resultados obtidos pelos grupos clínico e de controlo foram comparados realizando-se ANCOVAs em que o grupo figura como variável independente, os resultados nas provas como

variáveis dependentes, e a idade, sexo e NSE como covariáveis. Dada a elevada correlação entre as variáveis idade e nível de escolaridade (r = 0.91) apenas a primeira foi usada como covariável.

Na *Torre de Londres*, os resultados obtidos pelo grupo clínico foram significativamente inferiores aos do grupo de controlo nos quatro critérios contemplados (cf. Quadro 1). O grupo de crianças com Síndrome de Asperger concluiu corretamente um menor número de modelos no 1º ensaio [F (1,25) = 5.11, p = .03] e no total da prova [F (1,25) = 12.50, p = .002]. Adicionalmente, este grupo necessitou de realizar em média mais cinco ensaios [F (1,25) = 14.04, p = 001] e violou em média mais seis regras comparativamente ao grupo de controlo [F (1,25) = 15.85, p = .001].

Quadro 1

Média, desvio-padrão (DP) e Amplitude de Variação [AV] dos resultados brutos obtidos nos critérios nº de modelos corretos no 1º ensaio, nº de modelos corretos no total, nº de ensaios realizados e nº de regras violadas na Torre de Londres, separadamente para o grupo clínico (N = 15) e para o grupo de controlo (N = 15).

Níveis de significância da diferença de desempenho entre grupos na Torre de Londres.

	Grupos		
	Clínico	Controlo	
Torre de Londres			
Nº modelos corretos 1ºensaio	5.60 (1.96) [2-9]	7.07 (1.62) [4-10]	*
Nº modelos corretos total	10.00 (1.46) [7-12]	11.33 (0.72) [10-12]	**
Nº ensaios realizados	25.53 (4.49) [17-26]	20.80 (3.03) [17-34]	**
Nº regras violadas	15.60 (5.84) [5-27]	9.53 (3.36) [5-18]	**

Nota. *p <0.05, **p <0.01, ***p<0.001.

Na tarefa *Delayed of Gratification Task*, os resultados obtidos pelo grupo de controlo (M = 7.13, DP = 3.09) apresentaram-se como sendo significativamente superiores aos do grupo clínico (M = 3.60, DP = 3.04; [F (1,25) = 16.69, p < .001]). Em média, o grupo de controlo realizou mais 3 adiamentos da gratificação do que o grupo clínico. Tais evidências sugerem

que crianças com Síndrome de Asperger apresentam dificuldade em adiar recompensas, tendendo a realizar opções impulsivas em detrimento de escolhas racionais.

Adicionando-se às diferenças devidas à variável grupo, também o NSE detém poder explicativo significativo sobre os resultados [F (1,25) = 6.33, *p* = .01], apresentando um Eta Quadrado Parcial de .20. A Figura 1 apresenta o padrão de resultados obtido nesta prova para a variável NSE.

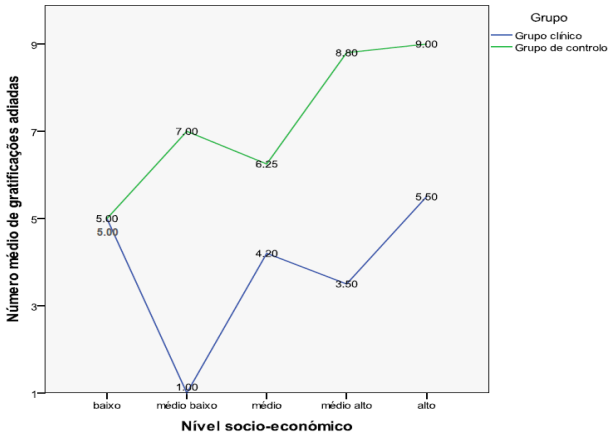


Figura 1
Valores médios na Delayed of Gratification Task por NSE, separadamente para o grupo clínico (N = 15) e para o grupo de controlo (N = 15). A pontuação máxima nesta prova é de 9 adiamentos.

Relativamente à influência do NSE nos resultados, verifica-se que as crianças do grupo de controlo oriundas de níveis socioeconómicos mais elevados adiaram, em média, mais gratificações comparativamente às crianças de NSE mais baixos. Inclusivamente, observaram-se efeitos de teto nos resultados obtidos pelas crianças dos NSE médio alto e alto. Assume-se que estes resultados serão melhor explicados pelo valor irrisório das recompensas, que tenderão a ser menos atrativas para crianças com NSE mais elevados, do que por um real impacto do NSE na capacidade para adiar gratificações. Por sua vez, o padrão de resultados do grupo clínico apresenta-se mais irregular observando-se um maior número de adiamentos nos NSE extremos (baixo e alto).

Relativamente aos resultados obtidos na bateria BADS-C, verificou-se, em todos os sub-testes, um desempenho significativamente inferior do grupo clínico comparativamente ao grupo de

controlo (cf. Quadro 2). Apenas constituíram exceção os critérios 'tempo' na prova *Playing Cards Test* da BADS-C [F (1,25) = .14, *p* = .70] e a 'pontuação da sequência' da prova *Zoo Map Test 2* da BADS-C [F (1,25) = 2.19, *p* = .15].

Quadro 2

Média, desvio-padrão (DP) e Amplitude de Variação [AV] dos resultados brutos obtidos nos sub-testes da bateria BADS-C, separadamente para o grupo clínico (N = 15) e para o grupo de controlo (N = 15).

Níveis de significância da diferença de desempenho entre grupos na BADS-C.

	Grupos		
	Clínico	Controlo	
BADS-C			
Playing Cards Test- tempo	24.93 (22.04) [0-75]	23.27 (19.60) [2-72]	*ns*
Playing Cards Test- nº erros	3.87 (3.94) [0-9]	1.33 (1.63) [0-4]	*
Water Test- pontuação total	5.93 (2.55) [2-10]	8.60 (1.50) [6-10]	**
Key Search Test- pontuação total	2.87 (3.85) [-1-13]	8.60 (4.36) [1-13]	***
Zoo Map Test 1- sequência	1.33 (1.63) [0-5]	3.87 (3.94) [1-8]	**
Zoo Map Test 1- nº erros	3.53 (3.54) [1-11]	1.27 (1.53) [0-4]	*
Zoo Map Test 1- pontuação total	-1.20 (4.59) [-10-4]	4.20 (3.61) [-2-8]	**
Zoo Map Test 2- sequência	7.53 (1.30) [3-8]	8.00 (0.00) [8-8]	*ns*
Zoo Map Test 2- nº erros	0.93 (1.28) [0-4]	0.00 (0.00) [0-0]	*
Zoo Map Test 2- pontuação total	6.60 (1.96) [2-8]	8.00 (0.00) [8-8]	*
Six Part Test- pontuação total	6.67 (5.14) [2-16]	11.40 (3.83) [4-16]	**

Nota. **p* <0.05, ***p* <0.01, ****p*<0.001.

Finalmente, e em consonância com os resultados anteriores, constata-se que no inventário DEX-C os valores obtidos no grupo clínico (*M* = 37.13, *DP* = 14.74) são significativamente superiores [*F*(1,25) = 13.45, *p* < *.001*] aos do grupo de controlo (*M* = 19.40, *DP* = 12.49), correspondendo a uma avaliação comportamental mais negativa das crianças com Síndrome de Asperger.

Poder preditivo das medidas

Com o objetivo de identificar as provas e domínios executivos que melhor predizem o grupo de pertença (clínico vs. controlo), realizou-se uma análise de regressão múltipla tendo como variável dependente o grupo e como variável independente os resultados obtidos nas provas. Verificou-se que os resultados obtidos na bateria BADS-C [R = .84; $F(4,25 = 15.52, p = .01]$ e no inventário DEX-C [R = .79; $F(4,25) = 10.77, p = .006$] funcionaram como os melhores preditores do grupo de pertença, por oposição ao baixo valor preditivo do desempenho na Torre de Londres [R = .84; $F(4,25) = 15.52, p = .77$] e na DGT [R= .84; $F(4,25) = 15.52, p = .18$]. Adicionalmente, entre as cinco provas da BADS-C, a que apresentou maior sensibilidade para identificar as crianças com Síndrome de Asperger foi a prova *Key Search Test* [R = .59; $F(1,28) = 14.58, p < .001$], centrada na avaliação da capacidade de planeamento, o que sugere a existência de dificuldades especialmente evidentes neste domínio executivo.

Discussão

No presente estudo, o foco da análise centrou-se essencialmente em duas vertentes: uma mais diretamente associada à comparação do desempenho nos dois grupos e na sua relevância clínica e educativa, e outra, de natureza mais técnica e metodológica, focalizada nos instrumentos e na sua potencial utilidade clínica na Síndrome de Asperger.

Relativamente ao primeiro tópico, assumiu-se como objetivo principal o de contribuir para a caracterização do perfil de funcionamento executivo em crianças diagnosticadas com Síndrome de Asperger. De um modo geral, os resultados encontrados revelaram diferenças intergrupais em todas as provas de funcionamento executivo administradas. O padrão de desempenho sistematicamente inferior no grupo clínico comparativamente ao grupo de controlo é consistente com o padrão descrito na literatura (Anderson, 2002; Gioia, Isquith, Kentworthy & Barton, 2002; Hughes, Russell

& Robbins, 1994), sugerindo a presença de um défice executivo global, isto é, transversal aos vários sub-domínios executivos nas crianças com Síndrome de Asperger. Estes dados são reforçados pelas avaliações comportamentais recolhidas com o inventário DEX-C, que evidenciaram o facto das crianças do grupo clínico serem percecionadas pelos pais como tendo mais dificuldades em todas as capacidades executivas quando comparadas às crianças do grupo de controlo. A par deste comprometimento executivo global, os resultados decorrentes das análises de regressão múltipla colocaram em evidência o maior poder preditivo da prova *Key Search Test* (planeamento) quanto ao grupo de pertença dos participantes, indicando uma supremacia no comprometimento da capacidade executiva de planeamento em crianças com Síndrome de Asperger. Com efeito, défices neste sub-domínio executivo são compatíveis com a existência de comportamentos rígidos, subserviência a rotinas e atividades restritas descritos no quadro das Perturbações do Espectro do Autismo. Por sua vez, o baixo valor preditivo da DGT, medida das FE *hot*, sugere a existência de um défice secundário neste domínio executivo em contraste com o défice primário mais saliente e visível nas FE *cool*. Todavia, esta hipótese deverá ser explorada em investigação futura, tendo em consideração que perspetivas opostas foram salientadas na literatura (Prencipe & Zelazo, 2005), e que os resultados obtidos neste estudo poderão antes ser explicados por especificidades do instrumento usado (validade discriminativa da DGT) e/ou por questões metodológicas tais como a dimensão dos grupos.

De um ponto de vista clínico, estes resultados oferecem um contributo importante na medida em que identificam marcadores de funcionamento executivo característicos da Síndrome de Asperger e, como tal, potencialmente relevantes no processo de diagnóstico. De facto, mesmo quando comparada com outras populações clínicas marcadas por défice executivo, a população com PEA tende a apresentar défices mais globais aos quais se associam défices específicos particularmente acentuados ao nível do planeamento e da flexibilidade cognitiva (Ozonoff & Jensen, 1999). De um ponto de vista educativo, evidencia-se a necessidade de uma intervenção escolar mais centrada nas

competências de planeamento no caso das crianças com PEA. De facto, indivíduos com PEA, tendem a apresentar desempenhos superiores em tarefas escolares e dinâmicas sociais, assim como maior regulação emocional, quando o contexto é dotado de estrutura, oferecendo mecanismos compensatórios para a ausência de estrutura interna (controlo executivo). Em específico, a utilização de estratégias de ensino estruturado, planos diários de rotinas e reestruturação dos espaços da sala de aula com a atribuição de atividades específicas a cada um destes, tende a facilitar os processos de aprendizagem académica e social de crianças com PEA.

Centrando a atenção nos instrumentos de avaliação propriamente ditos, sabe-se que uma das propriedades mais importantes de um dispositivo avaliativo é uma boa validade de critério (i.e., discriminativa) ou, mais concretamente, a sua potencialidade para detetar a presença e o tipo de défice de forma suficientemente fiável para que seja utilizado na tomada de decisão sobre casos individuais (Miller, 1994). Neste estudo, foi explorada a validade de critério de um conjunto de provas de avaliação das FE que poderão ser utilizadas no contexto de avaliação neuropsicológica na Síndrome de Asperger. Destacam-se como tendo especial interesse e relevância a bateria BADS-C (em particular a prova *Key Search Test*) e o inventário comportamental DEX-C, demonstrada a sua capacidade para identificar a presença de défice executivo no grupo clínico assim como o seu elevado poder preditivo do grupo de pertença (clínico vs. não clínico). Efetivamente, têm sido reunidas um conjunto de evidências que suportam não apenas a validade discriminativa destes instrumentos em diversas populações clínicas (Esmlie et al., 2003; Baron, 2004), como também a validade ecológica dos mesmos (Esmlie et al., 2003). Referindo-se à similaridade entre as condições de avaliação e as condições reais do dia-a-dia na vida do sujeito, a validade ecológica dos instrumentos assume-se como um dos fatores mais relevantes na avaliação neuropsicológica no momento atual. Por último, a referir ainda os resultados obtidos com a Torre de Londres. Este teste clássico, amplamente utilizado no contexto da avaliação neuropsicológica das FE, demonstrou ser sensível na discriminação entre crianças com e sem Síndrome de Asperger embora não se tenha

evidenciado como um bom preditor do grupo de pertença. Na literatura, têm sido reunidas evidências inconsistentes quanto à sua validade discriminativa (Hughes et al., 1994; Goldberg, Mosotofsky, Cutting, Mahone, Astor & Denckla, 2005) e de constructo.

Concluindo, o presente estudo contribui para a caracterização do perfil de funcionamento executivo na Síndrome de Asperger, disponibilizando pistas relativas a domínios de intervenção potencialmente relevantes. Por outro lado, o protocolo de avaliação das FE utilizado mostrou ser útil para a identificação de défices executivos em contexto clínico. Apesar da caracterização de um perfil de funcionamento executivo numa dada perturbação não oferecer especificidade suficiente para constituir, independentemente, critério de diagnóstico, a sua consideração como critério complementar é recomendada.

Agradecimentos

Esta investigação foi possível graças ao Centro de Psicologia da UP e à clínica CRIAR-educação, terapia e formação.

Referências

American Pyschiatric Association (2002). *DSM-IV-TR: manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. 4ª Edição. Lisboa: Climepsi.

Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during Childhood. *Child Neuropsychology*, 8 (2), 71-82.

Anderson, V. A., Anderson, P., Northam, E., Jacobs, R., & Mikiewicz, O. (2002). Relationships between cognitive and behavioral measures of executive function in children with brain disease. *Child Neuropsychology*, 8 (4), 231–240.

Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructina unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin, 121*, 65–94.

Baron, S. I.(2004). *Neuropsychological Evaluation of the Child*. Oxford University Press, New York.

Damásio (1994). *Descartes' error: Emotion, rationality, and the human brain.*New York: Putnam.

Emslie, H., Wilson, C., Burden, F., Mimno-Smith, V. & Wilson, B. (2003). *Behavioural Assessment of the Dysexecutive Syndrome for Children (BADS-C).* Harcourt Assessment, London.

Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000). *Behavior Rating Inventory of Executive Function*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.

Gioia, G. A., Isquith, P. K., Kentworthy, L., & Barton, R. M. (2002). Profiles of everyday executive function in acquired and developmental disorders. *Child Neuropsychology, 8 (2),* 121-137.

Goldberg, M. C., Mosotofsky, S. H., Cutting, L. E., Mahone, E. M., Astor, B.C., & Denckla, M. B. (2005). Subtle executive impairment in children with autism and children with ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35* (3), 279–293.

Hughes, C., Russell, J., & Robbins, T. W. (1994). Evidence for executive dysfunction in autism. *Neuropsychologia*, 32 (4), 477–492.

Instituto Nacional de Estatística (2010). *Classificação Portuguesa das Profissões*. Lisboa- Portugal.

Kerr, A., & Zelazo, P. D. (2004). Development of "hot" executive function: The children's gambling task. *Brain and Cognition*, 55, 148-157.

Levin, H. S., Fletcher, J. M., Kufera, J. A., Harward, H., Lilly, M. A., Mendelsohn, D., Bruce, D., & Eisenberg, H. M. (1996). Dimensions of cognition measured by the Tower of London and other cognitive tasks in head-injured children and adolescents. *Developmental Neuropsychology, 12,* 17–34.

Mahone E., Cirino P., Cutting L., Cerrone P., Hagelthorn K., Hiemenz J., Singer H., Denckla M. (2001). Validity of the behavior rating inventory of executive function in children with ADHD and/or Tourette syndrome. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 17, 643–662.

Miller, E. (1994). *Some basis principles of neuropsychological assessment* (pp.7-20). Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd., Publishers.

Mischel,W., Shoda, Y.,&Rodriguez,M. L. (1989,May 26). Delay of gratification in children. Science, 244, 933–938.

Ozonoff, S., & Jensen, J. (1999). Specific executive function profiles in three neurodevelopmental disorders. Journal of *Autism and Developmental Disorders*, *29* (2), 171–177.

Powell, K. B. & Voeller, K. K. (2004). Prefrontal Executive Functions Syndromes in Children. J*ournal Child Neurology, 19*, 785-797.

Prencipe, A. & Zelazo, P.D. (2005). Development of Affective Decision Making for Self and Other. *Psychological Science*, 16 (7), 501-505.

Russell, J. (1997). *Autism as an executive disorder*. Oxford: Oxford University Press.

Simões, M. (2000). *Investigações no âmbito da Aferição Nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R)*. Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e Tecnologia, Lisboa.

Spreen. O. & Strauss, E. (1998). *A compendium of neuropsychological tests* (2ª Ed.). New York: Oxford University Press, Inc.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1997). *Classificação Internacional Tipo de Educação (CITE)*. Disponível via internet em www.metaweb.ine.pt.

Wing, L. (1988). The continuum of autistic disorders. In E. Schopler & G.M. Mesihov (Eds.), *Diagnosis and Assessment In Autism* (pp.91-110). New York: Plenum.

POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Márcia Aguiar, Universidade do Minho, Instituto de Educação, marciab_aguiar@hotmail.com
Ana Maria Silva, Universidade do Minho, Instituto de Educação, anasilva@ie.uminho.pt

Resumo: A presente comunicação insere-se num projeto de investigação de âmbito mais alargado intitulado "Figuras da Mediação na Formação de Adultos: Um Estudo Multicasos, a partir da experiência em Portugal e em França". Neste texto, procuraremos problematizar o papel da Mediação de Conflitos na Educação e Formação de Adultos, especificamente, no caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e no Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Estes contextos, pela sua dinâmica e por envolverem Profissionais e Adultos tão heterogéneos, são marcados pela existência de conflitos de diversa ordem: entre os elementos das Equipas Pedagógicas, entre estes e os Adultos e entre os próprios Adultos. Torna-se, neste sentido, fundamental desenvolver novos padrões comunicacionais e relacionais e implementar um novo paradigma de resolução de conflitos: a Mediação. É neste quadro que a Mediação tem vindo a ganhar uma importância e um desenvolvimento crescentes e onde se fundamenta a necessidade da sua prática, dada a complexidade das relações interpessoais, com especial relevo no campo educativo. Procuraremos, tendo por base os dados obtidos pela realização de narrativas autobiográficas, entrevistas semi-diretivas e registos de observação direta, junto de Profissionais que trabalham nestes domínios, analisar quais as situações conflituais mais frequentes e quais as potencialidades educativas da Mediação na sua prevenção e/ou reparação. A análise dos dados permite-nos concluir que uma das chaves para lidar com estas situações está no diálogo e que o conflito deve ser visto como algo positivo, potenciador de mudanças e de crescimento pessoal (Schnitman, 1999a, 1999b).

Introdução

O conflito é uma realidade presente na vida do ser humano, em todas as suas dimensões, independentemente, do tempo e do espaço (Cunha, 2001, p. 23). Como referem Nascimento e Sayed (2002) "os conflitos existem desde o início da humanidade, fazem parte do processo de evolução dos seres humanos e são necessários para o desenvolvimento e o crescimento de qualquer sistema familiar, social, político e organizacional" (pp. 47).

O conflito pode ser apresentado como "fator de renovação e mudança social" (Cunha, 2001, p. 27), podendo contribuir para a coesão social e constituir-se como facilitador da comunicação, pelo que deve, nesse sentido, ser visto como algo positivo e construtivo.

No entanto, tem prevalecido uma visão negativa do mesmo, o qual é visto como devendo ser evitado, pois ameaça o bem-estar das sociedades e dos indivíduos que as constituem e são várias as respostas que podemos encontrar perante um conflito (Cunha, 2001: 38-ss):

- Evitação: "recusa, repressão, evitação e contínuo adiamento no enfrentar do conflito" (*Idem*, p. 38);

- Excessivo envolvimento: "procurar o conflito como forma de demonstração da inexistência de medo da situação, como uma preocupação desmesurada com o conflito" (*Idem*, p. 39);

- Dura: posição agressiva e dominadora face ao conflito;

- Suave: posição de gentiliza e não assertividade;

- Rígida: procura de controlo da situação, baseado em regras rígidas;

- À vontade: posição mais despreocupada e procura por um acordo informal, onde as regras estejam, apenas, implícitas;

- Intelectual: controlo das emoções;

- Emocional: excesso de manifestação de emoções;

- Em espiral: "excessiva ampliação das especificidades do conflito a toda uma série de dimensões do mesmo" (*Ibidem*);

- Minimizar: procura pela minimização das diferenças, embora haja reconhecimento do conflito.

Para muitos autores (Schnitman, 1999a, 1999b, Jares, 2002) existem formas mais criativas e construtivas de lidar com os conflitos e Folger e Bush (1999, p. 85) afirmam que o conflito "em si é potencialmente transformativo".

De facto, os novos paradigmas da pós-modernidade veem a mudança como possibilidade de desenvolvimento, estimuladora da criatividade de cada sujeito na sua relação

com o "outro". Na verdade, em todos os domínios da vida humana, nomeadamente, ao nível das relações humanas, a complexidade e a imprevisibilidade poderão dar azo ao surgimento de campos emergentes e inovadores de auto-organização e é a procura da ordem na desordem e do equilíbrio no desequilíbrio, tendo por base o diálogo transformador, o encontro conjunto de soluções, a cooperação e a colaboração, que as metodologias alternativas de resolução de conflitos se apresentam como uma potencialidade no domínio da comunicação e das relações humanas. Neste sentido, "a mediação e outras metodologias podem facilitar o diálogo e prover destrezas para a resolução de situações conflitivas" (Schnitman, 1999ª, p. 17), potenciando a comunicação e favorecendo o comprometimento com a resolução do conflito e são essas potencialidades educativas do conflito e da Mediação que procuraremos problematizar neste texto.

Método

O nosso estudo apresenta uma metodologia mista, assente numa perspetiva fenomenológica e construtivista, no sentido de compreender os significados atribuídos pelos indivíduos às suas ações.

Para percebermos quais as funções e papéis das figuras de Mediação na Educação e Formação de Adultos, recorremos a um Estudo Multicasos comparativo entre Portugal e França. Para tal, selecionámos, em Portugal, duas entidades promotoras de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), tendo trabalhado com duas Mediadoras EFA e um Centro Novas Oportunidades que desenvolve o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competência (RVCC), onde colaborámos com uma Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) e três Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências (PRVC). Em França, procurámos analisar o processo de *Validation des Acquis*

de l'Expérience (VAE) numa Universidade com uma Acompanhante de VAE e com duas responsáveis por um Centro Académico de Validação de Adquiridos e um Dispositivo Académico de Validação de Adquiridos, respetivamente.

Nesse âmbito foram realizadas narrativas autobiográficas (seis), entrevistas semi-diretivas (nove) e observação direta, dados que foram tratados através da análise de conteúdo com recurso ao Programa NVivo, versão 9.0.

Foram, igualmente, aplicados inquéritos por questionário a Formandos de quatro Cursos de Educação e Formação de Adultos, com o objetivo de apreender as suas perceções sobre o trabalho empreendido pelas suas respetivas Mediadoras.

Finalmente, com o intuito de expandir o estudo, aplicámos inquéritos por questionário a Mediadores EFA, TDE, PRVC e Profissionais relacionados com a VAE. Os dados quantitativos dos inquéritos foram tratados com recurso ao SPSS, versões 18.0 e 20.0 e as questões abertas através da análise de conteúdo.

Nesta comunicação vamos centrar-nos na análise das narrativas autobiográficas, entrevistas semi-diretivas e registos de observação direta, no sentido de perceber quais os problemas com os quais as Profissionais portuguesas que colaboraram no nosso estudo se deparam e que estratégias utilizam para mediar essas mesmas situações.

A mediação em educação e formação de adultos: a resolução criativa e construtiva de conflitos

Os processos educativos-formativos no domínio da Educação e Formação de Adultos envolvem públicos bastante heterogéneos com personalidades e experiências pessoais, sociais e profissionais distintas, o que pode trazer alguns problemas em termos de gestão da aprendizagem e do processo formativo em si mesmo. Na maioria dos casos, estamos perante Adultos com algumas lacunas em

termos de comunicação e relacionamento interpessoais e o Mediador vai surgir, aqui, como facilitador da expressão de emoções, sentimentos e posições, procurando que os Adultos reflitam sobre o eu, o tu e nós, baseando-se em laços empáticos e de confiança.

A Mediação trabalha, portanto, a partir da comunicação, do "diálogo transformador" (Schnitman e Littlejohn, 1999), o qual surge como instrumento essencial que, juntamente com outras ferramentas e técnicas, orienta-se "para a criação de um contexto em que os participantes possam identificar, construir e descrever possibilidades e perspetivas emergentes, refletir em ação a partir do dado, enlaçar possibilidades, navegar num círculo de diálogos e, nesse processo, selecionar as opções que se considerem mais desejáveis ou apropriadas para a ação (…) Essa capacidade geradora da mediação cria possibilidades não-antecipadas, nem pensadas, transforma potencialidades em novas realidades existenciais e outorga à experiência da mediação algo do carácter aberto e sempre incompleto da aprendizagem e da criatividade" (Schnitman, 1999b, p. 104).

Foram, na verdade, de diversa ordem os conflitos mencionados pela Profissionais participantes no nosso estudo, seja por resistência no que concerne ao percurso a percorrer…

"*A adulta disse que não queria desenvolver mais o Portfólio nem fazer Formação Complementar*" (PRVC 2, Registo de Observação, Sessão 5)

"*Infelizmente, nem todas as pessoas percebem qual a lógica do processo, a, são muito resistentes, a, a, a escrever, porque nós vamos pedindo desenvolvimentos à medida que, com base na sua narrativa autobiográfica e eles não desenvolvem, nós pedimos, ligamos e eles não querem, não, não percebem, depois recorrem, muitas vezes, à pesquisa da Internet, colam e não percebem que não pode ser assim (...) E, depois, chega-se, às vezes e essa foi uma situação que já, que já aconteceu, de chegarmos a sessões de validação e a pessoa repara que está tudo perfeito e a coisa não e não está, não é, tem uma validação parcial e a pessoa não compreende por que é que tem, não compreende que aquilo que escreveu não está correto, não corresponde, não compreende*" (Extrato da Entrevista realizada à PRVC3)

…seja por problemas de incompatibilidade com algum membro da Equipa Pedagógica:

"*A adulta diz que vai "abrir-se" e queixa-se da forma como uma Formadora falou com ela e a tratou, desmotivando-a*" (PRVC 2, Registo de Observação, Sessão 5)

Por outro lado, houve relatos de indecisão dos Adultos quanto aos percursos a seguirem, o que coloca em causa e pode frustrar o trabalho realizado pelas Profissionais, como destaca a TDE:

"*o interesse não é deles o interesse é mútuo como é óbvio, não é, mas é, também, um…as pessoas inscrevem-se de livre vontade não são obrigadas, não é e, a partir do momento que se inscrevem, têm que honrar um bocadinho esses compromissos*

é difícil encontrar um curso de Educação e Formação de Adultos, não é e aaaa… tentávamos encontrar e as pessoas sempre haviam demonstrado interesse na área, mas depois "ah, afinal, não sei se é bem isso que quero" (Extratos da Entrevista realizada à TDE)

Noutro sentido, foram referidos problemas entre os elementos da Equipa Pedagógica, o que pode condicionar o bom desempenho das Profissionais:

"*também acontece alguns problemas (…) Olha, por exemplo, alguns conflitos, aaa…com, com as Formadoras, com a forma como o trabalho é desenvolvido*" (Extrato da Entrevista realizada à PRVC 3)

"*Por outro lado, o próprio grupo de formadores que não tem sido nada fácil de gerir, não só pela relação que estabelecem com os formandos, como também o atraso na entrega de documentos*" (Extrato da Narrativa da Mediadora 2)

"*a falta de colaboração por parte de alguns membros da equipa técnico pedagógica foi o principal problema, pois tinha implicações não apenas no próprio trabalho entre a equipa, mas também no trabalho com os adultos*" (Extrato da Narrativa da PRVC 3)

Por sua vez, talvez o mais frequente sejam os conflitos entre Adultos, o que influencia, não raras vezes, o trabalho que as Profissionais e restante Equipa Pedagógica procuram desenvolver, como se constata nas seguintes passagens:

"*aconteceu-me uma situação dum grupo que iniciei em, em, em Julho, de ter um adulto que era ex-toxicodependente e que estava lá, que estava a fazer o tratamento e um adulto que dizia que os jovens todos*

tinham que ir para, para, fazer tropa, porque senão, viravam todos uns toxicodependentes e que os toxicodependentes assim e que os toxicodependentes assado" (Extrato da Entrevista realizada à PRVC 3)

"*Depois há aqueles conflitos, que é, zangam-se uns com os outros na sala, porque passam tantas horas juntos e, porque a maior parte dos trabalhos nos cursos EFA são feitos em grupo e depois há resistência, num quero trabalhar com este, num quero trabalhar com aquele*"

"*surge uns que vêm fazer queixa doutros, outros que veem algumas situações durante as aulas, que não lhes agrada e vêm reclamar, temos, surgem situações também, de, às vezes, de, de não aceitação, por parte de alguma coisa que se passa, relativamente, ao que o colega disse ou, relativamente, ao que o Formador disse, prontos e, portanto, há conflitos*" (Extrato da Entrevista realizada à Mediadora 2)

Outros problemas, de cariz mais grave, que foram sendo relatados prendem-se com questões de higiene e problemas de dependências, o que pode colocar em causa o bom funcionamento das sessões e, por outro lado, implica riscos de segurança tanto para os restantes Adultos como para a Equipa Pedagógica:

"*outras vezes, problemas, que já surgiu, problemas de faltas de higiene, é outro conflito, a turma num, a turma reclama, porque o Formando tá assim, tá assado*"

"*Outras alturas, que já aconteceu, também, Formandos embriagados, que chegam à formação, portanto, são pessoas problemáticas ???? problemas mais graves, problemas mais graves, um formando embriagado chegar ????é um problema grave, que num é…*"

"*Mais pó fim, a partir do Verão, portanto, o Curso começou na mesma altura e acabou em Dezembro, a partir do Verão, tive um fulano que se meteu no álcool no Verão, também chegou a ir pra sala algumas vezes embriagado, chegou a bater a outro formando, foi expulso durante uns dias*" (Extratos da Entrevista realizada à Mediadora 1)

No sentido de auxiliarem na resolução dos problemas, as Profissionais adotam uma postura de escuta ativa, potenciação da reflexão e apaziguamento, de onde se destacam as seguintes passagens:

"*Diz que a conversa não vai sair dali e procura justificar, indicando que há processos que se arrastam, que a Formadora poderia estar num dia mau, que a pressão que fazem é para trabalharem mais, que foi para espicaçar e não foi, especificamente, para ela*" (PRVC 2, Registo de Observação, Sessão 5)

"*eu fiquei ali numa situação, de ter que desconstruir aquilo tudo, tentar mudar, também, um pedacinho o assunto, não é, porque tinha ali uma pessoa que tinha passado por aquela experiência e, pronto, ia-se sentir constrangido, não é e pronto*" (Extrato da Entre vista realizada à PRVC 3)

O diálogo foi também bastante referido com ferramenta essencial de resolução dos problemas/conflitos e que, na maioria das vezes, surtia efeito:

"*conversa-se e e esclarece-se a situação, encontra-se um ponto comum de entendimento que aplica-se, obrigatoriamente, senão, não haveria conflito à partida e é assim que as coisas se vão resolvendo*"

"*(…) conversar acho que é sempre a melhor solução para resolver para resolver estes conflitos* (Extratos da Entrevista realizada à PRVC 2)

"*Do diálogo, sempre através do diálogo, sempre*" (Extrato da Entrevista realizada à PRVC 3)

"*Chamava-os à razão e dizia que isso não podia acontecer, tentava sempre conversar e nem dava razão a um nem a outro e dizer que esses comportamentos não eram aceites, que num podiam funcionar assim, que eles tinham que se entender*" (Extrato da Entrevista realizada à Mediadora 1)

"*mas, prontos, conversei com o, com o Formador, inclusive o Formador, depois, perante essa situação, até acabou por ter alguma atitude, porque, pronto, também conversei com ele, que achei que não foi muito correto, pedi para que ele os avaliasse, qualitativamente e ele avaliou-os, quantitativamente, em termos orais*" (Extrato da Entrevista realizada à Mediadora 2)

Como se verifica, as Profissionais procuram estimular uma comunicação aberta e empática, assente no diálogo, nas expressões não destrutivas, no reconhecimento das emoções, interesses e posições de cada parte, no equilíbrio das relações de poder, mostrando

interesse pelo que é defendido por cada elemento e procurando sempre esclarecer as causas do conflito e os envolvidos (Jares, 2002, p. 131-ss).

A escuta ativa é a chave do diálogo e este promove o encontro, a compreensão mútua e a convivência (Asensio, 2004, p. 10). As Profissionais devem possuir capacidade de observação, no sentido de perceber onde, quando e como surgem os conflitos, competências ao nível do estabelecimento de pontes de comunicação e promover a reflexão dos Adultos sobre outras possíveis interpretações da situação em causa, num enfoque construtivista da realidade.

Ao promoverem o restabelecimento do diálogo, as Profissionais incentivam os Adultos a desenvolverem capacidades comunicativas de abertura, a expressarem as suas própria emoções e sentimentos e a refletirem de forma crítica e criativa sobre os problemas (Boqué, 2005, p. 41), pois é, através do diálogo que compreendemos e transformamos, qualitativamente, os modelos mentais que possuímos (Asensio, 2004, p. 48).

Discussão

Como pudemos verificar, são de diversa índole os problemas/conflitos que surgem nestes contextos, seja entre Adultos, entre estes e a Equipa Pedagógica ou entre os elementos da própria Equipa Pedagógica.

Nestas circunstâncias, o Mediador (que facilita as partes na criação e avaliação de alternativas à sua situação e permite, por meio da escuta ativa, a expressão de emoções, conduzindo ao aumento da segurança dos participantes) deve potenciar a assunção de um novo olhar, positivo, perante o conflito, incentivar o reconhecimento do outro e a aceitação e respeito pelas suas preocupações, no sentido de uma reflexão sobre si, o outro e o contexto situacional, numa perspetiva de crescimento interior.

A Mediação deve, portanto, surgir numa dinâmica geradora e de aprendizagem, potencialmente, educativa, promovendo as relações interpessoais com um cariz transformativo e transformador, baseando-se na abertura reflexiva, onde o Mediador estimula a alteração de posturas, o desenvolvimento de processos de comunicação alternativos para a resolução daquele e de futuros conflitos, incluindo-se numa construção dialógica, surgindo os atores como agentes ativos no processo, os quais, através dos seus contextos plurais, fazem despontar novas situações e atribuem novos significados à ação, assumindo um papel central na construção da boa convivência (Jares, 2002; Rodríguez, 2005).

Nesta perspetiva, o conflito adquire uma visão inovadora, positiva, veículo de transformação humana e a comunicação e o relacionamento interpessoais são, assim, competências cujo desenvolvimento é potenciado pelo Mediador nos contextos de Educação e Formação de Adultos.

Assim, resolver as questões de modo cooperativo; respeitar os interesses do outro; comunicar de forma assertiva; desenvolver a escuta ativa e investir na compreensão do outro e na perceção que o outro possa ter de si (Cunha, 2001: 37) são aspetos importantes na resolução construtiva do conflito.

As Profissionais utilizam técnicas que impeçam o escalamento do conflito (*Idem*, p. 41-ss), ou seja, tentam evitar que o conflito adquira um efeito em espiral, tornando-se um ciclo vicioso, procurando trabalhar competências socias e comunicativas de assertividade e convivência (Rodríguez, 2005)

Cunha (2001, p. 149) afirma que mostrar integridade, preocupação com as partes, consistência e previsibilidade em termos de comportamento são aspetos essenciais na resolução de um conflito. Nesse sentido, as Profissionais procuram criar laços de confiança e empatia, mostrar credibilidade e aceitação, respeitar a posição dos intervenientes, fomentando a abertura de comunicação e potenciando a escuta ativa, primando pela flexibilidade e

criatividade na procura de alternativas, tendo em consideração as necessidades dos Adultos, estimulando o diálogo transformador como aspeto essencial na resolução dos problemas/conflitos, para que estes possam ser encarados de forma construtiva.

Muitas vezes, são as Profissionais a sugerirem formas de ultrapassar os problemas, o que se prende com a falta de autonomia revelada pela maioria dos Adultos. Não obstante, a palavra final é deles e os mesmos devem refletir sobre a melhor forma de resolver a situação, mesmo que guiados pelas Profissionais. Há momentos em que os problemas de comportamento e falta de respeito com colegas e/ou membros da Equipa Pedagógica exigem que, especialmente, no caso das Mediadoras EFA, seja necessário impor regras mais rígidas e, nessas condições, não se verifica negociação, mas imposição. De facto, as regras iniciais foram, nos Cursos EFA, definidas pelos Formandos, pelo que o seu não cumprimento exigiu que as Mediadoras adotassem uma postura impositiva, o que deverá ser problematizado com algum cuidado numa lógica de Mediação Transformadora (Torremorell, 2008).

Não obstante, as Profissionais procuram que os Adultos reflitam sobre a situação e a sua posição na mesma, no sentido de compreenderem as repercussões das suas ações, tanto em termos pessoais, como grupais.

Concluindo, o que se procura não é negar o conflito ou ignorá-lo, mas antes adquirir competências que possibilitem lidar com ele de modo construtivo, criativo e não violento (Murciano e Notó, 2005, p. 30). Gerir o conflito de forma positiva envolve um conjunto de competências (*Idem*, p. 30-ss): ter autonomia pessoal, capacidade para encontrar alternativas efetivas ao problema, ter autoestima, controlo emocional, comunicar/capacidade de dialogar: saber expressar(-se) e saber ouvir, ter paciência.

As Profissionais demonstraram, de uma forma geral, possuir essas competências, tendo como objetivo essencial criar união no grupo, restabelecendo e melhorando a comunicação, no sentido do aumento da qualidade de todo o processo educativo-formativo.

Referências

Aràvega, S. (org.) (2005). *La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto*. Venezuela : Editorial Laboratorio Educativo;

Asensio, J. M. (2004). *Una educación para el diálogo*. Barcelona : Ediciones Paidós Ibérica;

Boqué, M. C. (2005). Mediación escolar : un desafío a la violencia. *In* S. Aràvega (org.) *La medicaión escolar. Una estrategia para abordar el conflicto* (pp.37-47). Venezuela : Editorial Laboratorio Educativo;

Cunha, P. (2001). *Conflito e negociação*. Porto Edições ASA;

Folger, J. P. & Bush, R. A. B. (1999). Mediação Transformativa e Intervenção de Terceiros : as Marcas Registradas de um Profissional Transformador. *In* D. F. Schnitman, e S. Littlejohn (org.) *Novos paradigmas em mediação* (pp. 85-100). Porto Alegre: Artmed;

Jares, X. R. (2002). *Educação e Conflito. Guia de educação para a convivência*. Porto : Edições ASA;

Littlejohn, S. e Domenici, K. L. (1999). Objetivos e Métodos de Comunicação na Mediação. *In In* D. F. Schnitman, e S. Littlejohn (org.) *Novos paradigmas em mediação* (pp. 209-224). Porto Alegre: Artmed ;

Murciano, D. & Notó, C. (2005). Mediación escolar. *In* S. Aràvega (org.) *La medicaión escolar. Una estrategia para abordar el conflicto* (pp. 25-35). Venezuela : Editorial Laboratorio Educativo;

Nascimento, E. M. & Sayed, K. M. E. (2002). Administração de Conflitos. *In* J. T. G. Mendes (org.) *Gestão do Capital Humano* (pp. 47-56). Curitiba : Gazeta do Povo;

Rodríguez, F. L. (2005). Introducción. *In* S. Aràvega (org.) *La medicaión escolar. Una estrategia para abordar el conflicto* (pp. 9-11). Venezuela : Editorial Laboratorio Educativo;

Schnitman, D. F. (1999a). Novos Paradigmas na Resolução de Conflitos. *In* D. F. Schnitman, e S. Littlejohn (org.) *Novos paradigmas em mediação* (pp. 17-28). Porto Alegre: Artmed ;

Schnitman, D. F. (1999b). A Mediação: Novos Desenvolvimentos Geradores. *In In* D. F. Schnitman, e S. Littlejohn (org.) *Novos paradigmas em mediação* (pp. 101-126). Porto Alegre: Artmed ;

Schnitman, D. F. e Littlejohn, S. (org.) (1999) *Novos paradigmas em mediação*. Porto Alegre: Artmed ;

Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.

Nota: Esta investigação é financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM PROFESSORES PORTUGUESES: A INFLUÊNCIA DAS PREOCUPAÇÕES PROFISSIONAIS, CONDIÇÕES ORGANIZACIONAIS E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL

Ivone Patrão (ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal, ivone_patrao@ispa.pt
Joana Santos-Rita (Escola Superior de Tecnologia de Lisboa, Portugal, joana.rita@estesl.ipl.pt

RESUMO: A pesquisa com base na evidência alerta para a importância de práticas educativas efectivas na gestão da relação com os alunos e os pais. A gestão do comportamento do aluno não começa na sala de aula, implicando um conjunto de práticas que se relacionam com o *empowerment* do aluno no seu percurso académico e com o aumento do bem-estar e do sucesso profissional nos professores (Hart, 2010; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai, 2008). Actualmente, num contexto de mudança no sistema educativo, discute-se um modelo de prática educativa emergente. Não obstante, nem sempre a formação dos professores acompanha todas estas mudanças e exigências (Del Carlo, Hinkhouse & Isbell, 2010; Recalde, 2009). Neste sentido, alguns estudos demonstram que o bem-estar docente pode ser um factor de influência no sucesso das aprendizagens e gestão dos comportamentos dos alunos (Carlotto, 2002; Jesus, 2005; Rita, Patrão & Sampaio, 2010; Picado & Pinto, 2011). O presente estudo teve como objectivo avaliar a relação entre as práticas educativas e o bem-estar profissional de 513 professores portugueses dos vários níveis de ensino básico e secundário. Foram utilizados o QPPE (questionário de percepção de praticas educativas, Rita & Patrão, 2010) e o CBP-R (questionário *burnout* professores revisto, Patrão & Rita, 2012). Os resultados indicam que os professores com práticas educativas facilitadoras são aqueles que sentem menos preocupações profissionais, maior reconhecimento pelo papel que desempenham e condições adequadas para a aprendizagem. Existem também algumas diferenças de acordo com os níveis de ensino e género.
PALAVRAS-CHAVE: Práticas Educativas, Professores, Bem-estar Profissional

Introdução

No contexto educativo actual, os professores enfrentam vários desafios. Um deles passa pelo desenvolvimento de um conjunto de competências pessoais e sociais, essenciais para realizar uma gestão eficaz das suas emoções na interacção com os outros (i.e. alunos, pais e colegas) (Hart, 2010).

Numa perspectiva ecológica (Bronfenbrener, 1979), em que os processos adaptativos do indivíduo são influenciados pelos diferentes contextos envolventes, o exercício da docência é

influenciado por todas as mudanças políticas, económicas e sociais. O facto de as escolas estarem preenchidas com uma heterogeneidade de alunos em cada turma coloca em destaque várias problemáticas, como por exemplo a violência, o insucesso escolar crónico, o absentismo às aulas e não ao espaço da escola.

Uma prática educativa encerrada numa concepção curricular rígida, guiada só pelos livros escolares, descorando a centralidade dos professores, faz com que este deixe de ser o veículo principal na estimulação de uma relação de proximidade que desencadeia a curiosidade pelo conhecimento nos alunos e também pela procura conjunta de soluções de gestão das práticas diárias (Nóvoa, 1999). Neste sentido o relatório da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), *Education Policy Analysis* (2003), adverte que os professores são a chave principal, uma vez que podem ser inovadores a partir da sua reflexão sobre a experiência. Isto vai mais longe, do que as práticas centradas no manual escolar e nas tecnologias. Por isso, a formação dos professores em desenvolvimento pessoal será uma aposta importante com um resultado duplo: *empowerment* do aluno no seu percurso académico e com o aumento do bem-estar e do sucesso profissional nos professores (Barros, 2000).

São múltiplos os papéis que se espera de um professor, desde a pesquisa actualizada e a preparação das aulas até à gestão diária de conflitos inerentes à relação com os alunos e pais, passando por toda a burocracia de reuniões e preparação de documentos, sem descurar as actividades extra-curriculares. Para além disso, com tantas mudanças sociais a escola e, em especial, os professores passaram a ter um papel educativo por excelência, onde a família se tenta apoiar (Arthur, Davison & Lewis, 2005; Nieto, 2009; Esteve, 2000; Pithers & Soden, 1998). Há de facto uma certa indefinição no papel a desempenhar pelo professor, aliada a uma certa alteração de estatuto e imagem social e ao desajustamento da formação relativamente às dificuldades actuais, não se verificando muitas vezes um papel preventivo de mal-estar na formação inicial e contínua dos professores (Arthur et al., 2005;

Esteve, 2000; Jesus, 2005). De certa forma, espera-se que o professor seja o agente activo de mudança, adaptando-se às crescentes exigências educativas, que têm repercussões no seu reconhecimento social (Durán, Extremera, Motalbán & Rey, 2005). Neste sentido, ensinar torna-se uma actividade com uma carga emocional significativa, e como tal é necessária uma compreensão e gestão de emoções tanto positivas, como negativas para que seja alcançado o sucesso no processo de ensino e aprendizagem (Liljestrom, Roulston & DeMarrais, 2007; Näring, Briët & Brouwers, 2006; Ogbonna & Harris, 2004).

Por isso, a docência é considerada uma profissão stressante, com custos e efeitos a nível individual e organizacional (Capelo, Pocinho & Jesus, 2009; Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota & Montenegro, 2006; Pinto, Lima & Silva, 2003).

Num estudo nacional foram identificados noves factores como principais fontes de *stress* percepcionadas pelos professores, concretamente: o estatuto profissional, o conteúdo do trabalho, a previsibilidade/controlo, a pressão do tempo, a segurança profissional, a disciplina, o ritmo e estrutura do trabalho, a rigidez curricular e a natureza emocional do trabalho (IPSSO, 2000 cit. Cardoso et al., 2002).

Considerado como um caso de *stress* ocupacional prolongado, o *burnout* pode aparecer como resposta a stressores interpessoais crónicos presentes no contexto laboral (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Vários são os stressores ocupacionais no ensino, tais como a sobrecarga de trabalho, as indefinições no papel do professor e as pressões associadas ao mesmo, as condições materiais das escolas, a falta de suporte administrativo e a elevada exigência burocrática inerente, os problemas de colocação dos professores, o tipo de vínculo contratual, a falta de reconhecimento profissional, os salários baixos, a falta de envolvimento nas tomadas de decisão, as falhas de comunicação, a necessidade de formação e de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, o nível de ensino, os conflitos entre professores, o elevado número de alunos e de turmas, a exigência excessiva dos pais ou o seu desinteresse, os problemas familiares e sociais dos alunos, os alunos com alteração de comportamentos e as preocupações pessoais extra-escola (Carlotto & Palazzo, 2006; Gomes, Silva,

Mourisco, Silva, Mota & Montenegro, 2006; Manassero, García, Torrens, Ramis, Vázquez & Ferrer, 2005; Otero-López, Castro, Santiago & Villardefrancos, 2010; Otero-López, Santiago, Godás, Castro, Villardefrancos & Ponte, 2008; Picado & Pinto, 2011; Pinto, Lima & Silva, 2003; Rita, Patrão & Sampaio, 2010; Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho & Silva, 2006; Rita, Lopes, Guimarães & Paulo, 2010; Rita, Patrão, Pereira, Pinto & Jesus, 2011; Rita, Patrão, Pinto, Jesus & Pereira, 2011).

Muitas vezes os professores apontam os problemas de comportamento dos alunos como uma das principais fontes de *stress*, gerando grandes dificuldades na gestão da sala de aula. Esses comportamentos estão associados à desmotivação, indisciplina, falta de empenho na execução das tarefas por parte dos alunos e absentismo (Tatar & Horenczyk, 2003).

Outros factores de carácter individual também estão relacionados com o bem-estar dos professores (e.g. a idade, o sexo, os anos de experiência profissional) (Carson, 2006; Patrão et al., 2010).

Contudo, a maioria dos professores reage de forma eficaz e eficiente às dificuldades profissionais com que se depara, adoptando práticas educativas facilitadoras, resultado da sua elevada percepção de auto-eficácia (Brouwers, Evers & Tomic, 2001; Flores & Fernández-Castro, 2004; Rita et al., 2011).

Existe necessidade de realizar um trabalho contínuo de desenvolvimento pessoal para que o professor consiga manter um equilíbrio emocional na gestão da relação com os alunos, a turma, os pais e os colegas (Jesus, 2005). Um professor com um elevado desenvolvimento pessoal tem melhor sucesso nas suas práticas educativas diárias. Todas as competências que se podem adquirir servirão de suporte a toda a acção educativa. São, por isso, consideradas competências transversais, imprescindíveis para o desempenho dos novos papéis a que o professor é chamado (Jardim & Pereira, 2006; Jardim, 2007; Tavares, 1997, 1999, 2001).

Essas competências relacionam-se com a capacidade de gerir os recursos internos (e.g. auto-conhecimento, a auto-estima, a auto-realização), as capacidades interpessoais (e.g.

empatia, assertividade, suporte social), a capacidade de desempenhar funções profissionais (e.g. criatividade, cooperação, liderança), e a capacidade de lidar com situações adversas, i.e., a resiliência (Jardim & Pereira, 2006).

Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers e Sugai (2008), num estude de meta-análise referem que apesar de alguns trabalhos identificarem estes aspectos como relevantes para uma gestão eficaz da sala de aula e, concretamente da relação com os alunos e pais, existe uma falha na investigação científica nos últimos anos, e por isso recomendam uma avaliação mais actualizada e focada nas práticas educativas.

Neste sentido, o objectivo deste estudo centrou-se na avaliação da relação entre as práticas educativas e o bem-estar de uma amostra de professores portugueses.

Método

Participantes

A amostra deste estudo incluiu 513 professores de escolas públicas portuguesas, com idades compreendidas entre os 22 e 66 anos (*M*=41.88; *DP*=9.461), sendo 82.5% do sexo feminino, 64.0% casados ou a viver em união de facto, 89.7% possuem uma licenciatura, 92.4% trabalham a tempo total na escola onde leccionam, com vínculo efectivo (69.9%), maioritariamente no ensino básico (51.4%), com experiência de docência entre os 10 a 20 anos (30.6%) (Tabela 1).

Tabela 1 - Frequências e % das Variáveis Socio-demográficas e Profissionais (N=513)

Variáveis	Categorias	%
Sexo	**Feminino**	**82.5**
	Masculino	17.5
Grupo Etário	23-32	20.7
	33-42	30.6
	43-52	**32.9**
	53-66	15.8
Estado Civil	Solteiro	24.2
	Casado/União Facto	**64.0**
	Divorciado/Separado	9.6
	Viúvo	1.6
Habilitações Académicas	Bacharelato	1.0
	Licenciatura	89.7
	Pós-Graduação	1.6
	Mestrado	7.4
	Doutoramento	0.4
Situação Profissional	**Tempo Total**	**92.8**
	Tempo Parcial	7.2
Tipo de Vinculo	**Funcionário Público**	**69.9**
	Contrato	30.1
Tipo de Ensino	**Básico**	**51.4**
	Secundário	28.9
	Básico+Secundário	19.7
Tempo Serviço Docente	0-10 anos	26.5
	10-20 anos	**30.6**
	20-30 anos	30.2
	30-40 anos	12.7

Instrumentos

A versão revista do *Cuestionario de Burnout del Profesorado* (CBP-R; Moreno-Jiménez, Garrosa-Hernández & González, 2000; validação portuguesa, Patrão, Rita & Maroco, 2012) pretende avaliar os processos de *stress* e *burnout* específicos da profissão docente, bem como a forma como as possíveis variáveis organizacionais e profissionais antecedentes podem actuar como desencadeantes desses processos.

O CBP-R é composto por 66 itens e compreende 6 dimensões: *Stress* de Papel; *Burnout* (sub-dimensões Esgotamento Emocional, Despersonalização e Falta de Realização); Supervisão; Condições Organizacionais; Preocupações Profissionais e Falta de Reconhecimento Profissional. Estas dimensões estão organizadas em três factores: Factor I - *Stress* e *Burnout*; Factor II – Desorganização; e Factor III - Problemática Administrativa. É utilizada

uma escala de *likert* de cinco pontos e considera-se como ponto de corte, as pontuações obtidas com valores superiores a 2.5.

O Questionário de Percepção de Práticas Educativas (QPPE) (Rita & Patrão, 2010) avalia a percepção que os professores do ensino básico e secundário têm das suas práticas educativas. É constituído por 12 itens que se distribuem por 3 factores: percepção da gestão da relação com o aluno; percepção da gestão da relação com o grupo (turma); e percepção da relação com os pais. Em cada um destes factores são colocadas situações-problema que ocorrem no contexto educativo e opções de solução, umas positivas, adequadas ou facilitadoras, outras negativas ou neutras. É utilizada uma escala de *likert* de três pontos. Valores superiores indicam práticas educativas adequadas e facilitadoras.

Procedimento

Após a devida autorização dos autores para utilizar o instrumento foram concluídos todos os procedimentos de tradução para Português Europeu. Foi utilizado o sistema de tradução e retroversão, implicando dois investigadores experientes em Língua Castelhana. Depois da concordância de ambos os investigadores, chegou-se a uma versão que foi submetida a validação por um especialista sénior em Linguística Portuguesa.

O presente estudo faz parte de um projecto de investigação mais vasto sobre o *burnout* em professores, que foi sujeito a aprovação da Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em diferentes bases de dados, centrada nas seguintes palavras-chave: *Burnout, Educational Practice, Teachers, Professional and Personal Skills.*

A recolha de dados foi efectuada directamente em escolas públicas de todo o país, bem como através da disponibilização do questionário *online* e por contacto via *email* com os

professores. Todos os participantes deram o seu consentimento informado, seguido do qual preencheram o questionário.

O tratamento e análise dos dados foram efectuados com recurso ao *software* SPSS (v. 19 SPSS). Recorreu-se à estatística descritiva para obter dados relativos à caracterização da amostra em estudo, seguida do estudo das correlações (Teste *Rho* de *Spearman*) entre as variáveis (Maroco, 2010). Realizou-se a avaliação da consistência interna dos questionários, que indica valores acima de 0.70, considerados bons (Marroco & Garcia-Marques, 2006).

Resultados

Para a presente amostra de professores portugueses as práticas educativas na gestão da relação com o aluno, com o grupo de alunos e com os pais são na sua maioria adequadas ou facilitadoras. Em cada um dos factores (relação com: o aluno; a turma; e os pais) as respostas positivas na resolução das situações-problema distribuem-se acima dos 60%.

Os níveis de *burnout* nesta amostra de professores são considerados níveis médios (M=2.3; DP=0.61177). Contudo, cerca de 35% dos professores da amostra apresentam valores elevados de *burnout* total e nas diferentes dimensões.

Na relação entre as práticas educativas e o bem-estar dos professores, os resultados indicam que são os professores com práticas educativas facilitadoras que sentem menos preocupações profissionais, maior reconhecimento pelo papel desempenhado e melhor identificação de condições adequadas para o ensino e aprendizagem (Tabela 4).

A dimensão de reconhecimento profissional do *burnout* mostra ser aquela mais influenciada pelas práticas educativas menos adequadas na gestão da relação com os alunos e as turmas. Já a dimensão das condições organizacionais surge inversamente relacionada com as práticas educativas na gestão da relação com os pais.

Tabela 4 - Diferenças significativas em função das dimensões do *burnout* (N=513)

Praticas Educativas na gestão da relação com:		**Preocupações Profissionais**	**Reconhecimento Profissional**	**Condições Organizacionais**
Aluno	Spearman Rho		-.111	
	P value		.018*	
Grupo	Spearman Rho		-.121	
	P value		.010**	
Pais	Spearman Rho			-.168
	P value			.000**
Total	Spearman Rho	-.118	-.149	-.118
	P value	.022*	.001**	.014*

**p<0.05; **p<0.01*

Quando se avaliou as diferenças entre os vários níveis de ensino, verifica-se que são os professores do ensino básico que apresentam práticas educativas positivas e adequadas. Em relação à variável género, os professores do sexo masculino mostram-se também mais adequados quanto às suas práticas educativas, quando comparados com as professoras, nomeadamente na gestão da relação com o aluno (Tabela 5).

Tabela 5 - Diferenças significativas em função das dimensões do *burnout* (N=513)

Praticas Educativas na gestão da relação com:		**Nível de Ensino**	**Género**
Aluno	Spearman Rho	-.091	.101
	P value	.040*	.022*
Grupo	Spearman Rho	-.155	
	P value	.000**	
Pais	Spearman Rho		
	P value		
Total	Spearman Rho	-.192	
	P value	.000**	

**p<0.05; **p<0.01*

Discussão

Os resultados apontam para a importância do desenvolvimento de práticas educativas positivas, adequadas e facilitadoras por parte dos professores, na medida em que estas surgem como protectoras do bem-estar docente. As professoras, à semelhança de outras mulheres integradas no mercado de trabalho, têm sido referidas como mais vulneráveis ao *work-life-conflict* pela multiplicidade de papéis sociais desempenhados. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos na literatura, que defendem a importância dos recursos individuais dos professores na gestão do *stress* ocupacional e do *work-life-conflict* (Brouwers, Evers & Tomic, 2001; Flores & Fernández-Castro, 2004; Rita et al., 2011; Simonsen et al. 2008). Neste sentido, o desenvolvimento de programas de desenvolvimento pessoal e profissional para professores poderá passar pela utilização de metodologias activas e de partilha inter-pares (Jesus, 2005).

O reconhecimento profissional dos professores parece estar mais dependente da relação com alunos e turmas, provavelmente devido ao facto de implicar o desempenho de uma actividade contínua e permanente. Este aspecto levanta a questão da aplicação de um efeito perverso neste contexto: se existem dificuldades na relação com determinado aluno ou turma, então o professor sentirá que não é reconhecido no seu papel e que não será cumprida a sua função social.

Por outro lado, a gestão da relação com os pais será tanto mais facilitada quanto melhores as condições organizacionais disponíveis ou criadas pela escola. Será interessante reflectir acerca da importância da imagem social da escola, podendo ser entendida como um factor decisivo na relação e na comunicação extra-organização e na integração dos diferentes actores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A necessidade de trabalhar com os pares e a pressão para o sucesso dos alunos no ensino secundário poderão constituir-se com fontes de *stress* acrescidas. Num contexto educativo já em mudança, a própria etapa de desenvolvimento dos alunos, a adolescência, parece trazer uma maior dificuldade na implementação de práticas educativas positivas, afastando-se de modelos educacionais construtivos e inovadores e aproximando-se de modelos mais tradicionais e desfasados das necessidades dos alunos.

Conclusão

A estreita relação entre práticas educativas positivas e o bem-estar dos professores influencia todo o contexto educativo e, por isso, surge a necessidade de reflectir e investigar qual a metodologia mais adequada de implementar, de forma a promover um desenvolvimento de competências pessoais e sociais que serão transversais para o desempenho diário das múltiplas funções de um professor (Jardim & Pereira, 2006; Jardim, 2007; Jesus, 2005; Nieto, 2009; Tavares, 1997, 1999, 2001).

Referências

Arthur, J., Davison, J., & Lewis, M. (2005). *Professional values and practice: Achieving the standards for QTS*. London, England: RoutledgeFarmer.

Barros, M. E. (2000). *Articulações saúde-trabalho no campo da educação: Os efeitos das transformações contemporâneas do trabalho docente*. Rio de Janeiro, Brasil: Fiocruz.

Brouwers, A., Evers, W. J. G., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology, 31*(7), 1474-1491.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Capelo, M. Pocinho, M. & Jesus, S. N. (2009). Stress, estratégias de coping e auto-eficácia em professores. *Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde*, 643-658.

Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G., & Ramos, M. (2002). *O stress nos professores portugueses: Estudo IPSSO 2000.* Porto: Porto Editora.

Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Revista Psicologia em Estudo,* 7, 1, 21-29.

Carlotto M. S. & Palazzo L. S. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cad Saúde Pública*, 22, 5, 1017-26.

Carson, R. L. (2006). *Exploring the episodic nature of teachers' emotions as it relates to teacher burnout*. (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Digital Dissertations Database (Pulication no. AAT 3232157).

Del Carlo, D., Hinkhouse, H. & Isbell, L. (2010). Developing a Reflective Practitioner Through the Connection Between Educational Research and Reflective Practices. *Journal of Science Education & Tecnology*, 19, 1, 58-68

Durán, M. A., Extremera, N., Motalbán, M., & Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones com la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,* 21, 145-458.

Esteve, J. M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review,* 52, 2, 197-207.

Flores, M. D., & Fernández-Castro, J. (2004). Creencias de los profesores y estrés docente en función de la experiencia profesional. *Estudios de Psicología,* 25, 3, 343-357.

Gomes, A., Silva, M.J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A. & Montenegro, N. (2006). Stress, saúde física, satisfação e burnout em profissionais de saúde. Análise das diferenças em função do sexo, estado civil e agregado familiar. In Pereira, M. & Simões, C. & Mcintyre, T. (Eds.). *Actas do II Congresso Família, Saúde e Doença: Modelos de Investigação e prática em diferentes contextos de saúde*, 2ª ed., IV, 178-192.

Hart, R. (2010). Classroom behaviour management: educational psychologists' views on effective practice. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 15, 4, 353-371.

Jardim, J. (2007). *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: estudo para a promoção do sucesso académico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva.* Porto: Edições Asa.

Jesus, S. N. (2005). *Bem-estar docente. Perspectivas para superar o mal-estar dos professores.* In Silva, A. & Pinto, A. (Eds.), Stress e bem-estar. Lisboa: Climepsi Editores, 167-184.

Liljestrom, A., Roulston, K., & DeMarrais, K. (2007). There's no place for feeling like this in the workplace: Women teachers' anger in school settings. In P. Schutz, & R. Pekrun (Eds.). *Emotion in education* (pp. 267-284). Amsterdam, the Netherlands: Academic Press.

Manassero, M. A., García, E., Torrens, G., Ramis, C. Vázquez, A., & Ferrer, V. (2005). Burnout en la enseñanza: Aspectos atribucionales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,* 21, 89-105.

Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do Alpha de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4, 65-90.

Maroco, J. (2010). Análise Estatistica com o PASW Statistics. Pero Pinheiro: ReportNumber

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Moreno-Jiménez, B., Hernández, E. G. & Gutiérrez, J. L. G. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: El CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,* 16, 1, 331-349.

Nieto, J. (2009). Como evitar e superar o stress docente: Estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula. Sintra: Keditora.

Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand-control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress,* 20, 4, 303-315.

Nóvoa, A. (1999). A nova centralidade dos professores: do excesso dos discursos à probreza das práticas. Cuadernos de Pedagogía, 286, 102-108

OCDE (2003). *Education Policy Analysis.*

Ogbonna, E., & Harris, L. C. (2004). Work intensification and emotional labour among UK university lecturers: An exploratory study. *Organization Studies,* 25, 1185-1203.

Otero-López, J. M., Santiago, M. J., Godás, A., Castro, C., Villardefrancos, E. & Ponte, D. (2008). An Integrative Approach to Burnout in Secondary School Teachers: Examining the Role of Student Disruptive Behaviour and Disciplinary Issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, 259-270.

Otero-López, J. M., Castro, C., Santiago, M. J., & Villardefrancos, E. (2010). Exploring stress, burnout, and job dissatisfaction in secondary school teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 10*, 107-124.

Otero-López, J. M., Santiago, M. J., Godás, A., Castro, C., Villardefrancos, E., & Ponte, D. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers: Examining

the role of student disruptive behaviour and disciplinary issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, 259-270.

Patrão, I., Rita, J.S. & Maroco, J. (2012, in press). Avaliação do *burnout* em professores: Contributo para o estudo de adaptação do CBP-R. *Psychology, Community & Health.*

Patrão, I., Rita, J., Lopes, A., Guimarães, M. & Paulo, A. (2010). Avaliação do burnout, ansiedade e depressão em professores: diferenças de género. *Actas do 8º Congresso de Psicologia da Saúde*, 348-355. Lisboa: ISPA.

Picado, L. & Pinto, A. (2011). Esquemas precoces mal adaptativos e o seu papel no burnout e no engagement de professores do 1º ciclo do ensino básico. In: A. Pinto & L. Picado (coord.), *Adaptação e bem-estar nas escolas portuguesas: dos alunos aos professores*. (pp-227-248). Coisas de Ler

Pinto, A., Lima, M. L., & Lopes da Silva, A. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção de burnout. *Psychologica,* 33, 181-194.

Pithers, R. T., & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: A comparative study. *British Journal of Educational Psychology,* 68, 269-279.

Recalde, X. (2009). *Teachers' educational technology practices: Understanding teachers' critical thinking skills and teachers' cognitive demand practices in the classroom*. Illinois: Northern Illinois University

Reis, E. B., Araújo, T. M., Carvalho, F. M., Barbalho, J., & Silva, M. O. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação Sexual,* 27, 94, 229-253.

Rita, J. S., Patrão, I. & Sampaio, D. (2010). Burnout, Stress Profissional e Ajustamento Emocional em Professores do Ensino Básico e Secundário. *Actas do VII do Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 1151-1161. Braga: Universidade do Minho.

Rita, J. S., Patrão, I., Pereira, A., Pinto, C. & Jesus, F. (2011). Ansiedade, *Burnout* e Auto-eficácia em Professores Portugueses. *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxía*, 1373-1386. A Coruña: Universidade da Coruña: ISSN : 1138-1663.

Rita, J. S., Patrão, I., Pinto, C., Jesus, F. & Pereira, A. (2011). Eis a Questão: Senhora Professora ou Senhor Professor? Ajustamento Emocional, Stress, Satisfação e Estratégias de Coping em Professores Portugueses. *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxía*, 1387-1399. A Coruña: Universidade da Coruña: ISSN : 1138-1663.

Rita, J. S. & Patrão, I. (2010). O Questionário de Percepção de Práticas Educativas (QPPE). Comunicação apresentado no VII CONGRESO IBEROAMERICANO DE PSICOLOGÍA Oviedo, Astúrias, 20-24 Julho

Simonsen, B, Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education and Treatment of Children*, 31, 3, 351-380

Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education, 19*, 397-408.

Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.

Tavares, J. (1999). *Construção do conhecimento profissional: um novo paradigma de construção e conhecimento.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Tavares, J. (2001). Relações Interpessoais em uma escola reflexiva. *In:* Alarcão I. (org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 31-64.

PRESTAÇÃO INFORMAL DE CUIDADOS A IDOSOS DEPENDENTES: GESTÃO EMOCIONAL DOS CUIDADORES

Sílvia Torres, Universidade de Aveiro, silviastorres92@gmail.com
Nilza Costa, Universidade de Aveiro, nilzacosta@ua.pt
Wilson Abreu, Escola Superior de Enfermagem do Porto, wjabreu@esenf.pt

RESUMO: O envelhecimento da população portuguesa apresenta-se como um verdadeiro desafio social, económico e político. Segundo o Instituto Nacional de Estatística, até 2050 haverá um crescimento da população idosa portuguesa em cerca de 28%. A população acima dos 65 anos representava em 2001 16,5% e em 2009 já representava 17,9% ultrapassando a média da UE25 (16,5%). A perda de autonomia caracteriza este grupo populacional, verificando-se um aumento da dependência no autocuidado e, por esta razão, o idoso começa a ser assistido por outros indivíduos. Para que essa assistência aos indivíduos possuidores de alguma dependência física ou mental ocorra é imprescindível que se encontrem pessoas que ajudem nos cuidados - assim surge o cuidador informal. Esta personagem, que sempre existiu, visa assegurar uma boa qualidade de vida mesmo que o nível de dependência aumente. Os profissionais de saúde devem dedicar atenção às necessidades físicas e emocionais destes cuidadores, pois o quotidiano destes é violentamente destorcido, interferindo na sua vida social, laboral, pessoal e psicológica. Este trabalho tem como objetivo compreender de que forma o perfil das necessidades, o grau de satisfação / insatisfação decorrentes da prestação de cuidados influenciam eventuais alterações a nível das emoções básicas no cuidador informal. Assim aplicou-se a escala *COPE-CUIDE *para caracterizar os cuidadores de idosos* e o *Questionário de Avaliação das Emoções (QAE) de forma a* analisar a frequência das emoções básicas despoletadas da experiência *do cuidar*. Foram selecionados 88 cuidadores informais de idosos *da USF "Ao encontro da saúde", localizada em São Romão Coronado – Trofa, Porto.* Os dados foram analisados no programa estatístico SPSS 18.0. Os resultados do COPE-CUIDE permitem concluir que os cuidadores informais são maioritariamente do sexo feminino, casados, têm 44 anos ou mais, possuem o ensino primário, prestam cuidados a mais de 120 horas por semana, consideram a saúde razoável e fraca, sentem satisfação pessoal ao cuidar, sentem-se valorizados enquanto prestadores de cuidados, consideram que a prestação de cuidados tem efeito negativo no bem-estar emocional e sentem-se suficientemente apoiados no papel de cuidadores. Os resultados obtidos no QAE revelam que as emoções primárias referidas com mais frequência foram a alegria e o interesse como emoções positivas e a tristeza e a angústia como negativas.

*"Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto com referência PTDC/CPE-PEC/103858/2008".

Introdução

O envelhecimento da população constitui uma realidade cada vez mais evidente. O aumento da esperança média de vida e o consequente aumento do número de idosos, evidenciam novos desafios para o sector da saúde e da segurança social.

A demografia na União Europeia está a alterar-se claramente, em particular a nível da população idosa ou muito idosa. Observa-se um aumento progressivo que permanecerá num futuro próximo, enquanto o número de crianças, jovens, adultos jovens e adultos tem vindo a diminuir e assim continuará, em paralelo com a taxa de fecundidade que está a baixar acentuadamente (WHO, 2008). Desta alteração demográfica decorrem problemáticas que implicam uma reorganização das políticas de saúde, dos apoios sociais e das redes de apoio, com o objetivo de responder adequadamente às necessidades dos idosos.

Quando se aborda o conceito de envelhecimento podemos fazê-lo segundo duas perspetivas. Primeira, que se refere ao processo individual associado a um aumento da esperança média de vida; uma segunda, que remete para o envelhecimento demográfico, ao qual corresponde um aumento generalizado da população idosa no conjunto da população total, bem como a correspondente diminuição da população jovem no mesmo universo (INE, 2010).

Os Censos de 2011 demonstram um número crescente de idosos em Portugal, sendo o número de residentes de 2,023 milhões de pessoas, representando uma percentagem de 19% no total da população. Cerca de um terço dos idosos encontra-se na região Norte, seguida do Centro. O índice de envelhecimento, ou seja o rácio entre a população com mais de 65 anos e a população até aos 14 anos atingiu em 2010 o valor mais elevado de 120,1%, enquanto em 2000 era cerca de 102,2% e em 1990 de 68,1% (INE, 2012) .

O envelhecimento é caracterizado por alterações físicas e mentais. Observa-se uma diminuição do número de indivíduos com autonomia e consequente aumento da dependência, constituindo um desafio na assistência a estes idosos, principalmente a nível das respostas nos cuidados básicos. O número de idosos com 65 ou mais anos por 100 indivíduos em idade ativa (15-64 anos) refletia no ano 2000 o índice de envelhecimento de 32,3% e prevê-se que em 2050 seja de 57,8% . Neste sentido, verifica-se que os sistemas de assistência existentes não são em quantidade e qualidade os mais adequados. Entende-se por sistemas de assistência *"um conjunto de organizações e práticas sociais, com base em crenças, símbolos ou filosofias culturalmente validadas"* (Abreu, 2003; 94).

O estudo sobre a prestação de cuidados deve incidir em aspetos que conduzem ao encontro entre as necessidades dos idosos dependentes e os cuidadores informais que

auxiliam nas atividades de vida diária. Esta pesquisa dirige-se fundamentalmente ao sistema de assistência informal, que segundo Kleinman (1988) remete para um conjunto de práticas culturais, recorrendo ao auxílio de leigos em caso de doença, que podem ser amigos, familiares ou vizinhos, que prestam cuidados a pessoas com um grau de autonomia reduzido – défice no autocuidado.

Estes leigos auxiliam na preservação de uma vida com o mínimo de dignidade, para que os idosos dependentes vejam satisfeitas as suas necessidades básicas, já que têm deficits no autocuidado e na gestão terapêutica. A estas pessoas a quem se dá o nome de cuidador cabe um papel multifacetado. Os cuidadores desenvolvem várias atividades. Na maioria dos casos cabe a uma só pessoa a responsabilidade dos cuidados - cuidador primário, que *"é quem realiza mais de metade do cuidado informal pela pessoa dependente, este é uma entidade única"* (Paúl & Fonseca, 2005: 184). Este é o principal responsável pela promoção do conforto ao doente, solicitação de cuidados médicos competentes, comunicação de apoio e informação honesta à pessoa dependente (Tringali, 1986 in Gaston-Johansson, Lachica, Fall-Dickson & Kennedy, 2004), e tem a responsabilidade principal de supervisionar, orientar e acompanhar o idoso dependente (Sequeira, 2007).

Historicamente a mulher sempre foi responsável pelo cuidado. No entanto, muitas transformações sociais ocorreram. Embora a mulher assuma na maioria das vezes os cuidados, também se responsabiliza muitas vezes pelo trabalho fora de casa, o que acaba por se repercutir em danos na sua própria vida e nos laços sociais (Jamuna, 1997 & Neno, 2004 in Paúl & Fonseca, 2005). Entre os familiares são as esposas e as filhas que assumem mais protagonismo no cuidar (Haug, Ford, Stange, Noelker & Gaines, 1999). Quando o cuidado é prestado por alguém do sexo masculino, este cuidador presta normalmente cuidados à esposa ou existe algum grau de parentesco entre ele e a pessoa dependente (Wackerbarth & Johnson, 2002).

A prestação de cuidados introduz o indivíduo num contexto complexo em constante mudança, na qual cada uma destas provoca desequilíbrio na interação com o meio ambiente, nos processos de saúde e de doença e é determinante na capacidade de resolução dos problemas, incluindo os sistemas sociais, a família, a cultura e o contexto social (Abreu, 2008). Esta instabilidade não favorece o seu autocuidado e o seu bem-estar. As consequências do ato de cuidar conduzem a alterações na vida e no bem-estar dos cuidadores informais e

familiares dos idosos dependentes, provocando perturbação na gestão de emoções tanto para o cuidador, como para o indivíduo doente. Daí a necessidade de todos os que circundam o cuidador informal, como os profissionais de saúde, familiares e amigos, se preocupem com a saúde do cuidador, de forma a prevenir o impacto emocional negativo e a sobrecarga que podem afetar as suas vidas (Cerqueira & Oliveira, 2002), pois deles dependem os doentes a seu cargo, bem com a sua permanência na comunidade (Martins, Ribeiro & Garret, 2003).

É neste contexto que surge o interesse em estudar as emoções expressas por parte do cuidador. Os indivíduos buscam inconscientemente um equilíbrio pessoal, que nem sempre é conseguido. A articulação entre a tarefa de cuidador informal com outras tarefas diárias, desperta nestas pessoas emoções que devem ser analisas.

Caroll Izard (2006 in Izard, 2009) conta que muitos investigadores não encontrando uma definição consensual para o termo *"emoção"* concordam mesmo assim que as emoções têm um conjunto limitado de componentes e características. As influências das emoções decorrentes da prestação de cuidados são abordadas por alguns investigadores que as consideram como o principal sistema motivacional do ser humano, são geradas como uma motivação para a cognição e para o comportamento, sendo encaradas como o motor do desenvolvimento humano facultando o funcionamento e a organização dos vários sistemas do organismo (Izard, 1991). Os contributos de Izard e Malatesta (1987), Malatesta-Magai e Izard (1991) e as referências teóricas da Teoria das Emoções Diferenciais (Izard, 1971, 1977,1991) têm sido essenciais para o conhecimento do desenvolvimento emocional, cognitivo e da linguagem.

A Teoria das Emoções Diferenciais constitui-se como uma forte teoria da biologia das emoções. Izard (1991) defende que existem 11 emoções fundamentais: Interesse, Alegria, Surpresa, Cólera, Nojo, Desprezo, Medo, Angustia, Vergonha, Culpa e Tristeza. Estas emoções dividem-se em emoções negativas e positivas.

O estudo dos cuidadores informais primários de idosos dependentes, orientando uma especial atenção para as necessidades emocionais, proporcionam um conhecimento mais aprofundado aos profissionais de saúde que diariamente são solicitados por estes prestadores de cuidados. Assim, para a compressão aprofundada deste estudo foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Caracterizar o perfil das necessidades dos cuidadores informais;
- ✓ Avaliar o grau de satisfação / insatisfação decorrente da prestação de cuidados;
- ✓ Analisar o aparecimento de emoções básicas negativas e positivas decorrentes da prestação de cuidados;

Metodologia

Na investigação em curso utilizou-se um desenho de investigação não experimental, do tipo descritivo transversal, recorrendo a métodos quantitativos. O estudo teve como eixos a questão da dependência da pessoa idosa e o impacto emocional no cuidador informal.

O estudo foi desenvolvido na "Unidade de Saúde Familiar - Ao Encontro da Saúde", a qual tem como área de cobertura as freguesias de S. Romão do Coronado, S. Mamede do Coronado, Covelas (pertencentes ao Concelho da Trofa) e Folgosa (pertencente ao concelho da Maia) (distrito do Porto). Após uma verificação do número de idosos com 65 ou mais anos e recorrendo ao programa informático disponível na Unidade de Saúde, o SAPE (Sistema de Apoio à Prática de Enfermagem), identificou-se uma população 1654 cuidadores informais de idosos com idade superior ou igual a 65 anos. Destes foram selecionados idosos segundo os critérios referentes na tabela nº 1 e identificados 127 prestadores de cuidados de idosos dependentes no domicílio. Deste grupo, foram aplicados os instrumentos de colheita de dados a 88 cuidadores.

Os critérios de inclusão subjacentes à constituição da amostra	
✓ Familiares, amigos, membros de entidades paroquiais ou de serviços que se dispõem, sem uma formação profissional de saúde, a responder às necessidades principais dos idosos dependentes; ✓ Cuidador principal de um idoso dependente, ou seja, aquele que assume a responsabilidade da prestação de cuidados; ✓ Cuidador de um idoso não institucionalizado;	✓ > 6 meses; ✓ › ou = a 18 anos; ✓ Cuidador de apenas um idoso dependente; ✓ Idoso com 65 ou mais anos; ✓ Idoso dependente, ou seja, que de alguma forma possua uma dependência no autocuidado; ✓ Idoso dependente inscrito na USF- Ao Encontro da Saúde e acompanhado pela equipe de enfermagem desta unidade, no domicilio.

Tabela nº1: Critérios de inclusão subjacentes à constituição da amostra

A complexidade do tema escolhido exigiu a delimitação do campo de estudo, a fim deste se tornar viável e exequível. Formulamos a seguinte questão de investigação**:**

Quais as emoções básicas experienciadas pelos Cuidadores Informais (CI) decorrentes das práticas diárias de ajuda aos idosos dependentes?

Instrumentos Utilizados

- ✓ *COPE-CUIDE*

Um dos instrumentos de recolha de dados utilizados foi o COPE INDEX (McKee et al., 2003) utilizado num estudo europeu que envolveu vários países - o "Cares for people in Europe" e que teve como objetivo uma breve avaliação das necessidades dos cuidadores informais, assim como a identificação dos aspetos negativos e positivos decorrentes da prestação de cuidados (McKee et al., 2003; Balducci, et al, 2008). Foi posteriormente traduzido linguisticamente para Português por Figueiredo e Sousa (2002) e ficou conhecido como CUIDE. Este tem como propósito proporcionar a compreensão da perceção do papel de cuidador informal de pessoas idosas ajudando desta forma a rede de apoio formal a estabelecer intervenções de forma a desacelerar o potencial efeito negativo da prestação de cuidados, assim como exacerbar os seus efeitos positivos, criando políticas e objeções de cooperação mais eficazes (Figueiredo & Sousa, 2002; Balducci, et al, 2008).

O questionário inclui três partes: uma primeira parte constituída pelos dados de informação e identificação do entrevistador e do entrevistado (cuidador informal), a segunda compreende um conjunto de questões que visa obter informações sobre o cuidador e o recetor de cuidados e a terceira é constituída por um conjunto de dimensões medidas com uma escala de Likert, permitindo avaliar o grau de satisfação/ insatisfação do cuidador.

- ✓ *QAE (Questionário de Avaliação das Emoções)*

Com o objetivo de analisar a frequência das emoções básicas emergentes da experiência dos cuidadores informais decorrentes da prestação de cuidados utilizou-se o *Questionário de Avaliação das Emoções (QAE)* validado em Portugal por Sandra Torres e Marina Prista

Guerra (2003). O instrumento foi desenvolvido tendo por base a Teoria Diferencial das Emoções reformulada por Izard (1991). O questionário é constituído por duas partes. Neste estudo apenas nos centramos nos dados referentes à Parte I, que compreende a caracterização das 10 emoções básicas - interesse, alegria, surpresa, cólera, nojo, desprezo, medo, angústia, vergonha, tristeza e culpa. Este instrumento é composto por uma mini-escala na qual os participantes do estudo devem indicar a frequência das emoções, numa escala tipo Likert (5 pontos; de "*nunca*" a " *sempre*") (Torres, S. & Gerra, M., 2003; Torres, et al, 2011).

Resultados

O estudo revelou que os cuidadores informais são na sua maioria do sexo feminino (87,5%), casados, familiares dos idosos – filhas ou conjugues, possuem 50 ou mais anos, com baixo grau de escolaridade (64,8% dos inquiridos apenas tem o ensino básico), dedicam a sua vida ao cuidado do idoso, referindo que na maioria das vezes (78,4%) sofrem limitações na sua vida profissional/ocupacional. Quando inquiridos sobre a saúde em geral, 41 indivíduos disseram que era razoável (46,6%) e 32 afirmaram que é boa (36,4%).

	Sempre		**Muitas Vezes**		**Por Vezes**		**Nunca**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Sente que consegue enfrentar positivamente as suas tarefas de prestação de cuidados?	12	13,6	41	46,6	35	39,8	0	0
Sente-se "prisioneiro" da sua tarefa de prestação de cuidados?	5	5,7	44	50,0	30	34,1	9	10,2
Sente que a prestação de cuidados é uma tarefa que lhe traz satisfação pessoal?	24	27,3	33	37,5	28	31,8	3	3,4
Sente que é valorizado enquanto pessoa que presta cuidados?	15	17,0	34	38,6	36	40,9	3	3,4
A tarefa de prestação de cuidados tem um efeito negativo no seu bem-estar emocional?	9	10,2	41	46,6	36	40,9	2	2,3

Tabela nº 2: Grau de satisfação/ insatisfação resultante da prestação de cuidados

Os cuidadores informais de idosos dependentes quando questionados sobre o grau de satisfação/ insatisfação resultante da prestação de cuidados, referiram que muitas vezes (46,6%) conseguem enfrentar positivamente o cuidado. No entanto, uma grande percentagem mencionou que só por vezes é que suporta positivamente a prestação de cuidados (39,8%). Apesar de conseguirem enfrentar o cuidado de forma positiva, maioritariamente responderam que muitas vezes sentem-se "prisioneiros" desta tarefa (50,0%). Referem sentir satisfação pessoal, manifestando sentir valorização enquanto cuidador informal destes idosos dependentes. Um número significativo referiu que somente por vezes se sentem valorizados e que muitas vezes a prestação de cuidados possui um efeito negativo no bem-estar emocional (46,6%) (ver tabela nº2).

	Sempre		Quase Sempre		Algumas Vezes		Raramente		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Interesse	12	13,6	37	42,0	27	30,7	11	12,5	1	1,1
Alegria	5	5,7	28	31,8	34	38,6	20	22,7	1	1,1
Surpresa	0	0	17	19,3	44	50,0	25	28,4	2	2,3
Cólera	0	0	2	2,3	12	13,6	50	56,8	24	27,3
Nojo	0	0	2	2,3	8	9,1	47	53,4	31	35,2
Desprezo	0	0	2	2,3	9	10,2	43	48,9	34	38,6
Medo	0	0	13	14,8	34	38,6	31	35,2	10	11,4
Angústia	2	2,3	34	38,6	33	37,5	18	20,5	1	1,1
Vergonha	0	0	1	1,1	20	22,7	36	40,9	31	35,2
Tristeza	4	4,5	26	29,5	33	37,5	20	22,7	5	5,7

Tabela nº3: Frequência e percentagens das emoções básicas referidas pelos cuidadores informais

A prestação de cuidados desperta no cuidador informal várias emoções positivas e negativas. Quando inquiridos sobre a frequência com que as emoções são ativadas durante o cuidado as respostas foram dispersas. Os prestadores de cuidados referiram na sua maioria que quase sempre realizam as atividades da prestação de cuidados com interesse (42,0%). Observando os resultados da emoção denominada de alegria pode-se constatar uma dispersão de respostas, pois 38,6% dos cuidadores referiu que algumas vezes sente alegria na prestação de cuidados; 31,8% indicou que quase sempre sente alegria. No entanto, 22,7% disse que raramente experimenta esta emoção. A surpresa foi identificada pela maioria dos cuidadores

(31,8% experimenta quase sempre e 38,6% referiu algumas vezes). Em relação às emoções negativas a cólera, o nojo, o desprezo e a vergonha foram raramente vivenciados por estes prestadores de cuidados informais (56,8%, 53,4%, 48,9% e 40,9% respetivamente). Relativamente ao medo 38,6% sentiram medo algumas vezes na prestação de cuidados e 35,1% raramente experimentam essa emoção. A angústia foi quase sempre identificada por 34 indivíduos (38,6%) e 37,5% identificou-a algumas vezes. Os resultados da tristeza são dispersos, pois 26 pessoas referem que quase sempre a experimentam, 33 apenas algumas vezes e 20 raramente o sentem (ver tabela nº3).

Conclusão

As alterações demográficas das últimas décadas proporcionaram um conjunto de alterações diversificadas na vida dos indivíduos, essencialmente daqueles que assumiram o papel de cuidador informal de idosos dependentes. A estas pessoas foram cometidos papéis difíceis de assumir, despertando um leque de emoções profundos e muitas vezes contraditórios.

A análise dos resultados permite identificar contradições nas respostas dos cuidadores, dado que referem conseguir lidar com o cuidado positivamente e que se sentem valorizados quando assumem esse papel, mas no entanto narram frequentemente que esta atividade restringe as suas vidas, sentindo-se "prisioneiros". Vivenciam um leque de emoções positivas e negativas resultantes da experiencia do cuidar: o interesse e a surpresa foram ressalvados pela maioria dos cuidadores. Já a alegria desperta uma discrepância nos resultados dividindo-os entre a frequência de "quase sempre", "algumas vezes" e "raramente" . Em relação às emoções negativas a cólera, o nojo, o desprezo e a vergonha foram reconhecidas por estes cuidadores apenas raramente ou nunca. A tristeza e a angústia estão presentes na maioria dos cuidadores.

Perante a análise destes resultados é necessário criar uma rede de apoio ao cuidador informal de forma a minimizar o impacto das emoções negativas e valorizar o despertar das emoções positivas com o objetivo de adquirirem competências para melhor gestão das suas emoções. Torna-se necessário que as equipes de saúde também coloquem o prestador de cuidados no centro das suas preocupações.

Referências

Abreu, W. (2003). *Supervisão, Qualidade e Ensinos Clínicos: Que parcerias para a excelência em saúde?*. Coimbra: Editora Formasau.

Abreu, W. (2008). *Transições e Contextos Multiculturais: Contributos para a anamnese e resurso aos cuidadores informais*. Coimbra: Editora Formasau.

Balducci, C., Mnich, E., Mckee, K., Lamura, G., Beckmann, A., Krevers, B., Wojszel, Z., Nolan, M., Prouskas, C., Bien, B. & Oberg, B. (2008). *Negative Impact and Positive Value in Caregiving: Validation of the COPE Index in a Six-Country Sample of Carers.* The Gerontologist, *48* (3), 276-286.

Cerqueira, A. & Oliveira, N. (2002). *Programa de Apoio a Cuidadores: Uma Acção Terapêutica e Preventiva na Atenção à Saúde dos Idosos.* Psicologia USP, 13(1), 133-150.

Collíere, M. (1989). *Promover a vida*. Lisboa: Sindicato dos Enfermeiros Portugueses.

Costa, A. (2002). *Cuidar de Idosos*. Lisboa: FORMASAU - Formação e Saúde.

Figueiredo, D. & Sousa, L. (2002). *CUIDE (Cuidadores de Idosos na Europa) Um Instrumento de Avaliação das Necessidades dos Prestadores Informais de Cuidados a Idosos.* Revista da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra(31), 153-150.

INE. (2010). *Estatísticas Demográficas 2009*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

INE. (2012). *Censos 2011 - Resultados Pré-definitivos*. Destaque.

Izard, C. (1971). *The Face of Emotion*. New York: Plenum Press.

Izard, C. (1977). *Human Emotions*. New York: Pleunum Press.

Izard, C. & Malatesta, C. Z. (1987). *Perspective on emotional development : Diferential Emotions Theory of Early Emotional Development. In J.D. Osofksy (Ed.), Handbook of Infant Development*. New York: Wiley.

Izard, C. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York: Plenum Press.

Izard, C. (2007). Basic Emotions, Natural Kinds, Emotion Schemas, and a New Paradigm. *Perspectives on Psychological Science, 2*(3), 260-280.

Izard, C. (2009). *Emotion Theory and Research: Highlights, Unanswered Questions, and Emerging Issues*. Annu. Rev. Psychol., *60* (1), 25.

Gaston-Johansson, F., Lachica, E., Fall-Dickson, J. & Kennedy, J. (2004). *Psychological Distress, Fatigue, Burden of Care, and Quality of Life in Primary Caregivers of Patients with Breast Cancer Undergoing Autologus Bone Marrow Transplantation.* Oncology Nursing Forum, *31*(6), 1161-1169.

Haug, M., Ford, A., Stange, K., Noelker, L. & Gaines, A. (1999). *Effect of Giving Care on Caregivers ` Health*. Research on Aging, *21*(4), 515 - 538.

Kleinman, A.(1988). *The illness narratives suffering and healing and the human condition.* Nova Iorque: Basic Books.

Malatesta-Magai, C. (1991). *Emotional Socialization: Its role in Personality and Development psychopathology* (In D. Cicchetti & S.L.Toth ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Martins, T., Ribeiro J. & Garret, C. . (2003). *Estudo de Validação dos Questionários de Avaliação da Sobrecarga para Cuidadores Informai*s. Psicologia, Saúde e Doença, *4*(1), 131-148.

Mckee, K., Philp, I., Lamura, G., Prouskas, C., Oberg, B., Krevers, B., Spazzafumo, L., Bien, B., Parker, C., Nolan, M. & Szczerbinska, K. (2003). *The COPE index- A First Stage*

Assessment of Negative Impact, Positive Value and Quality of Support of Caregiving in Informal Carers of Older People. Aging & Mental Health, *7*(1), 39-52.

Sequeira, C. (2007). *Cuidar de Idosos Dependentes - Diagnósticos e Intervenções* (1ª ed.). Coimbra: Quarteto Editora.

Torres, S. & Gerra, M. (2003). *A Construção de um Instrumento de Avaliação das Emoções para a Anorexia Nervosa*. Psicologia, Saúde & Doenças, *4*(1), 97-110.

Torres, S., Guerra, M., Lencastre, L., Roma-Torres, A.,Brandão, I., Queirós, C. & Vieira, F. (2011). *Cognitive Processing of Emotions in Anorexia Nervosa*. Eur. Eat. Disorders Rev., *19*, 100-111.

Wackerbarth, S. & Johnson, M. (2002). *Essential information and Support needs of Family Caregivers.* Patient Education and Counseling, *47*, 95-100.

WHO. (2008). *Home Care in Europe*. *The Solids* Facts, 35.

PREVENÇÃO DO *BULLYING* EM MEIO ESCOLAR*: APRESENTAÇÃO DE UMA MALETA PEDAGÓGICA*

Sónia Raquel Seixas, Escola Superior de Educação de Santarém, sonia.seixas@ese.ipsantarem.pt
Luís Fernandes, Associação *Sementes de Vida* / Agrupamento Nº 1 de Beja – E.B.I. Santa Maria, lpfernandes@hotmail.com

Resumo: A presente comunicação tem como principal objetivo caracterizar o fenómeno bullying em contexto escolar e, simultaneamente, proceder à apresentação de um livro com um conjunto de materiais pedagógicos, concebidos para dinamizar sessões com os alunos do ensino básico, focalizadas no desenvolvimento de competências de combate ao bullying. Começando por definir os diferentes tipos de comportamentos de bullying, fazendo referência às inúmeras consequências biopsicossociais decorrentes e, ainda, identificando eventuais linhas orientadoras de intervenção, o propósito desta comunicação recai essencialmente na defesa de uma intervenção de natureza preventiva. Para tal, damos a conhecer a estrutura de uma Maleta Pedagógica realizada com o intuito de orientar os professores nessas sessões com os alunos, fornecendo-lhes materiais concretos. Serão aqui apresentados alguns dos materiais que compõem esta Maleta e que se dividem em recursos (fichas de apoio para o professor que incluem as soluções ou sugestões de resposta a alguns dos exercícios e que se assumem como um recurso meramente orientador), atividades (inclui um conjunto de atividades práticas a realizar com os alunos, que se diferenciam quanto ao número de participantes possíveis, aos objetivos e aos ciclos de escolaridade a que se destinam) e instrumentos (inclui um conjunto de instrumentos, a maior parte sob a forma de questionários, dirigidos a alunos, professores, funcionários, órgão de gestão e a pais/encarregados de educação, no sentido de possibilitar um melhor conhecimento da dimensão e características que o bullying assume em cada escola).

O interesse pela problemática do *bullying*, suas multifacetadas vertentes, fatores associados e respetivas repercussões, tem surgido com sobeja frequência nos meios de comunicação social e no discurso de diversos intervenientes e interlocutores da comunidade escolar, designadamente pais/encarregados de educação, professores e funcionários. Partilhando desse interesse, tivemos como objetivo na presente comunicação, proceder à pré-apresentação de um livro intitulado: "**PLANO B***ullying*".

A ideia deste livro surgiu das necessidades sentidas e expressas por inúmeros professores e educadores que, no terreno, se debatem quotidianamente com a falta de recursos e/ou materiais, que sustentem e orientem as suas práticas ao nível da prevenção da violência e do *bullying* na escola. Ao nos confrontarmos com estas necessidades tornou-se clara alguma carência, não tanto ao nível de conhecimentos, mas sim no que respeita a materiais, que

possibilitassem a operacionalização de um trabalho mais direto com os alunos e com as turmas.

São inúmeras as razões que justificam um olhar mais atento e refletido sobre esta problemática, sobressaindo o facto de que qualquer manifestação de violência afeta inequivocamente os níveis de bem-estar, a saúde (do ponto de vista biopsicossocial) e o potencial de aprendizagem das crianças e jovens (porque se traduz num clima escolar de insegurança e medo). Acresce o facto da importância que o papel dos pares desempenha na promoção de um desenvolvimento equilibrado da criança e do jovem, sendo a qualidade dessa relação decisiva para o seu bem-estar (Almeida, 2000). Uma outra razão, mais positiva, relaciona-se com o facto da escola se encontrar numa posição privilegiada para prevenir e reduzir eficazmente as manifestações de violência e *bullying* que têm expressão no seu espaço, o que se pode confirmar pelos vários estudos realizados no âmbito da avaliação de programas de prevenção e intervenção em escolas de variados países (Farrington & Ttofi, 2009). Finalmente, sendo o comportamento violento um comportamento aprendido, beneficia de estratégias ou constrangimentos, que contribuam para a sua "(des)aprendizagem".

Para caracterizarmos o conceito de *bullying* necessitamos de clarificar a sua natureza, distingui-lo de outros comportamentos similares com os quais, por vezes, se confunde, descrevermos as suas diferentes manifestações, uma vez que não existe consenso relativamente a uma definição que seja partilhada pela generalidade dos investigadores. Sendo o *bullying* um comportamento agressivo, uma primeira ideia que importa realçar remete para a abrangência deste fenómeno. Os comportamentos de *bullying* não incluem todos os atos de violência e agressividade na escola, constituem apenas uma parte ou um sub-conjunto do comportamento agressivo que ocorre entre pares (Dodge *et al*., 1990). Trata-se de uma conduta agressiva, de carácter intencional (manifestada com o intuito de causar danos a

terceiros), que ocorre repetidamente, estando subjacente uma desigualdade de poder entre o agressor e a vítima.

Apesar da pesquisa sobre a violência e a agressividade remontar a várias décadas atrás, o *bullying* tornou-se objeto de investigação apenas nos finais da década de 70 e início de 80, com os estudos de Dan Olweus (Olweus, 1978). No seguimento dos trabalhos deste autor, proliferaram os estudos, sobressaindo entre outros aspetos, os seguintes:

- O *bullying* surge como um fenómeno comum nas escolas, particularmente do 1º ao 3º ciclo de escolaridade. Trata-se de um problema sério para os alunos envolvidos (agressores e vítimas) que se reflete não só ao nível da sua saúde física e mental, como também ao nível dos desempenhos escolares;

- A origem de situações de *bullying* em contexto escolar é diversificada. Por vezes o *bullying* emerge devido a características de natureza mais individual como a falta de motivação ou o aborrecimento, ou como reflexo de problemas sociais mais severos (como a delinquência ou a marginalização);

- Para os níveis de incidência dos comportamentos de *bullying* diminuírem, torna-se necessária a tomada de medidas, sejam elas de carácter preventivo ou interventivo. Independentemente da sua natureza, sobressai a maior eficácia das medidas preventivas que impliquem o envolvimento de todos os agentes educativos (pais/encarregados de educação, professores, alunos, funcionários);

- Existe uma série de diferentes iniciativas para lidar com o *bullying*, implementadas em vários países, que têm contribuído para a criação de um campo de conhecimento mais

abrangente acerca deste fenómeno, das suas causas e das diferentes medidas e dinâmicas para o prevenir e/ou diminuir, consoante a sua natureza preventiva ou interventiva, ainda que em muitos casos seja difícil distinguir ou limitar ambas as abordagens. Inicialmente muitas destas iniciativas basearam-se no programa de intervenção de Olweus (*Olweus Bullying Prevention Program),* assumindo um carácter mais interventivo e reativo, nomeadamente focalizadas no desenvolvimento de dinâmicas e atividades anti-*bullying* orientadas para a modificação comportamental e para a organização escolar.

O principal objetivo que pretendemos alcançar com a publicação deste livro, refere-se ao aumento de conhecimento e consequente maior sensibilização sobre os comportamentos de *bullying*, suas diferentes facetas e repercussões, por parte dos professores. Estes, por seu lado, através da sua ação e apropriação dos materiais que aqui disponibilizamos, poderão alcançar semelhante objetivo relativamente aos seus alunos, sendo ainda possível o trabalho com os respetivos pais/encarregados de educação. Procuramos em paralelo contribuir para o desenvolvimento de competências, por parte dos professores e alunos, na forma de lidar com os comportamentos de *bullying*. O desenvolvimento destas competências pode permitir não só a prevenção de futuras ocorrências como, simultaneamente, a diminuição dos níveis de incidência existentes na escola.

Tendo conhecimento das diferentes abordagens e medidas no combate ao *bullying*, pareceu-nos que a conceção de alguns materiais de apoio ao professor, no sentido de poderem constituir-se como bases de apoio à dinamização de algumas atividades com os alunos, poderia ser de alguma utilidade. Com este conjunto de ferramentas de trabalho, pretendem-se alcançar os seguintes objetivos:

- Promover o conhecimento do fenómeno *bullying* nomeadamente diferenciando-o de outros comportamentos aparentemente similares;

- Desmistificar falsas crenças associadas à natureza deste fenómeno, às suas implicações ou aos seus intervenientes mais diretos (agressores e vítimas);

- Promover a empatia face ao sofrimento dos alunos vitimizados;

- Promover nos alunos observadores uma atitude mais interventiva;

- Promover o desenvolvimento de estratégias para lidar com o *bullying*, consoante os diferentes papéis de observadores e de vítimas.

Da criação desses materiais decorreu também a necessidade de os caracterizar e enquadrar num quadro referencial teórico que melhor clarificasse este fenómeno. Assim, para responder simultaneamente às necessidades de uma orientação mais prática mas igualmente de adquirir algum conhecimento mais aprofundado, este livro divide-se em duas grandes partes: a primeira de carácter teórico e a segunda de carácter essencialmente prático.

Na primeira parte são apresentados, de forma sintetizada, os principais resultados e conclusões de algumas investigações, bem como alguns contributos reflexivos por parte de alguns autores, procurando contribuir para uma caracterização mais clara e mais ampla deste fenómeno tão multifacetado. São abordados conteúdos relacionados com a caracterização conceptual e as diversas manifestações comportamentais de *bullying*, com as características comportamentais e psicossociais dos alunos diretamente envolvidos, com as repercussões decorrentes desse envolvimento e, ainda, algumas linhas orientadoras que têm surgido em resultado da implementação de alguns programas de intervenção em escolas portuguesas e estrangeiras.

Na segunda parte, são apresentadas algumas sugestões de sessões, com a respetiva estrutura, objetivos, metodologia, anos de escolaridade a que melhor se adaptam e indicação dos materiais que melhor permitam atingir os objetivos da sessão.

Os vários materiais de apoio à realização das atividades propostas, dividem-se em três grandes categorias:

Recursos de apoio para o professor – trata-se de um pequeno conjunto de materiais de apoio para o professor, que incluem as soluções ou sugestões de resposta a alguns dos exercícios, assim como algumas definições do fenómeno *bullying* e exemplos dos seus diferentes comportamentos. Estes materiais assumem-se como um recurso orientador para o professor, enquanto dinamizador e facilitador das sessões de trabalho com os alunos **(Recursos - 16)**.

Instrumentos de avaliação – Inclui um conjunto de instrumentos, a maior parte sob a forma de questionários, dirigidos a alunos, professores, funcionários, órgãos de gestão e a pais/encarregados de educação, no sentido de possibilitar um melhor conhecimento da dimensão e características que o *bullying* assume nessa escola. Estes instrumentos permitem a recolha de informação acerca da ocorrência dos comportamentos de *bullying*, sob diferentes perspetivas, consoante os sujeitos-alvo respondentes. Também possibilita obter algum conhecimento acerca das crenças e das formas de atuação previstas ou sugeridas, face ao fenómeno. Nesta categoria também se incluem questionários aos alunos, para avaliação das sessões (uma versão para aplicar no final de cada sessão de trabalho e outra para aplicar no final de todo o projeto). Fazem também parte grelhas de observação de comportamentos em contexto de recreio. **(Instrumentos - 14)**.

Atividades para os alunos – Inclui um conjunto de atividades práticas a realizar com os alunos, que se diferenciam quanto ao número de participantes possível (atividades individuais e de grupo), e quanto aos objetivos e ciclos de escolaridade a que se destinam. **(Atividades - 64)**

A nossa pretensão é a de que a informação aqui apresentada sirva de suporte suficientemente sólido para o desenvolvimento das atividades práticas dos professores com os alunos, já que a nossa principal aspiração se refere à modificação de crenças, atitudes e comportamentos dos alunos face ao *bullying*, para que dessa forma se consiga transformar uma *maioria silenciosa* numa *maioria cuidadora* (Bonds, 2000). Operando ao nível dos pares, tantas vezes presentes e tantas vezes omissos na sua ação, esperamos que os níveis de tolerância face à ocorrência de comportamentos de *bullying* assim como os níveis de intervenção em defesa das vítimas, se amplifiquem, restringindo não só o campo de ação dos agressores como facilitando-lhes o acesso a modos de relacionamento interpessoais e de gestão de conflitos, mais adequados.

Uma última palavra sobre uma eventual tendência evolutiva desta problemática. Naturalmente que não podemos ignorar o acelerado ritmo de mudança que a nossa sociedade está a vivenciar, atravessando um período de profundas alterações económicas e sócio-demográficas, que podem contribuir para uma alteração nas dinâmicas e práticas educativas onde se alicerçam o grosso dos comportamentos dos nossos filhos e alunos. Desse modo, a produção de conhecimento subjacente aos conteúdos teóricos que apresentamos em seguida, pode vir a sofrer alterações num futuro próximo, devendo antes ser concebida como um processo dinâmico (estático apenas pela natureza física deste suporte papel) em permanente co-evolução com a própria evolução dos micro e macro contextos onde as crianças e jovens se integram, adaptam, interagem e reagem. Um claro exemplo que espelha esta tendência

evolutiva reporta-se ao incremento dos comportamentos de *bullying* através das novas tecnologias (fenómeno vulgarmente conhecido como *cyberbullying*), um tipo de *bullying* de facto recente, que se deveu às grandes alterações quantitativas e qualitativas, na forma como as crianças e jovens de hoje se apropriam das novas tecnologias e do seu rápido desenvolvimento. A curto ou médio prazo, podemos vir a confrontarmo-nos com novas formas de abuso e maltrato entre pares.

Referências

Almeida, A. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho

Bonds (2000). *Bully-proofing your middle school*. Consultado em 27 de agosto de 2003 através de http://www.naesp.org/comm/mmspg00.htm

Dodge, K., Coie, J., Pettit, G. & Price, J. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: developmental and contextual analyses. *Child Development, 61* (5), 1289-1309.

Farrington, D. & Ttofi, M. (2009). *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. The Campbell Collaboration. Consultado a 11 de abril de 2011 através de http://www.mendeley.com/research/schoolbased-programs-reduce-bullying-victimization-6/

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.

PROGRAMA INTEGRADO PARA O AUTISMO (PIPA)

Cláudia Bandeira de Lima, Psicóloga Clínica - Centro de Desenvolvimento Infantil LógicaMentes, crbvm@hotmail.com
Fernanda Torgal, Pediatra de Desenvolvimento - Centro de Desenvolvimento Infantil LógicaMentes, fernandatorgal@gmail.com
Rosa Gouveia, Pediatra de Desenvolvimento - Centro de Desenvolvimento Infantil LógicaMentes

Resumo: A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma Perturbação Global do Desenvolvimento que atinge a maioria das áreas do desenvolvimento normal de uma criança. É uma doença crónica que exige um acompanhamento ao longo da vida. A Academia Americana de Pediatria recomenda que a intervenção seja iniciada o mais precoce possível, multidisciplinar e de carácter intensivo. Neste sentido, o Centro de Desenvolvimento Infantil LógicaMentes criou um Programa Integrado Para o Autismo (PIPA) para intervenção nas PEA. Trata-se de um Programa de carácter intensivo e multidisciplinar dirigido a crianças e a famílias.
Objectivo: Apresentação do Programa PIPA na intervenção do autismo.
Metodologia: Trata-se de um Programa de intervenção para o Autismo, multidisciplinar com a participação das seguintes especialidades: Pediatria do Desenvolvimento, Psicologia (Clínica e Educacional), Terapia da Fala e Psicomotricidade. O PIPA inclui intervenção directa com a criança, a família e a escola. A intervenção directa com a criança é de carácter estruturado seguindo a metodologia TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children). A intervenção com a Família e Educadores/Professores é feita através da elaboração de um programa em conjunto e da ajuda na estruturação do espaço e dos materiais de acordo com a Metodologia TEACCH. Esta colaboração prevê ainda reuniões periódicas e formação para os educadores/professores e pessoal que trabalha com a criança, assim como para toda a família. Os pais são aqui considerados como co-terapeutas, pelo que, existem actividades que são criadas para os mesmos trabalharem com os seus filhos em casa. É ainda fornecido apoio psicológico aos pais através de reuniões periódicas.
Resultados: Após cinco anos de aplicação, os resultados do Programa PIPA têm sido muito positivos, quer ao nível da promoção das competências pessoais de cada criança, quer ao nível da sua melhor integração familiar, educacional e social.
Conclusão: Os resultados realçam a eficácia do Programa PIPA e da terapia de carácter intensivo na intervenção com crianças com autismo e no suporte psicológico às suas famílias.

Introdução

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma Perturbação Global do Desenvolvimento que atinge a maioria das áreas do desenvolvimento normal de uma criança.

Os critérios actuais DSM-IV-TR[1] definem as Perturbações do Espectro do Autismo como sendo uma Perturbação Global do Desenvolvimento caracterizada por um défice grave e global em 3 áreas do desenvolvimento: Socialização; Comunicação e Comportamento.

A nível social as crianças com PEA têm dificuldade em estabelecer relações de amizade com os pares da mesma idade, podendo chegar a um isolamento social. É também característico as várias alterações na comunicação não verbal, que se traduzem pela dificuldade no estabelecimento do contacto ocular e na atenção conjunta, pouca expressividade facial e corporal e pouco uso de gestos para regular a comunicação interpessoal. Por último há ainda a referir alterações na expressividade emocional e reciprocidade social.

Na comunicação as alterações traduzem-se pelo atraso ou ausência da linguagem, pela presença de linguagem idiossincrática, ecolália e em crianças com linguagem a dificuldade na iniciativa, manutenção e adequação do discurso ao contexto em que se integra. Por último a dificuldade no jogo imaginário.

A nível comportamental[1] observam-se padrões de comportamento, interesses e actividades restritos, repetitivos e estereotipados.

A idade de aparecimento da PEA pode variar, mas surge antes dos 3 anos.[2] A Academia Americana de Pediatria indica que o rastreio deve ser feito nas consultas pediátricas nas idades-chave aos 18 e aos 24 meses.[3] Os estudos apontam para o facto de os diagnósticos da PEA poderem ser feitos com confiança por volta dos 2/2,5 anos.[4,5,6]

A evolução clínica depende muito da gravidade dos problemas existentes e das co-morbilidades existentes. De facto as crianças com Défice Cognitivo moderado/grave associado irão evoluir pior, uma vez que as dificuldades cognitivas irão limitar as suas aprendizagens e consequentemente limitar o desenvolvimento da sua autonomia pessoal. Assim, quanto mais precoce for a intervenção maior a probabilidade de uma melhor evolução.

Os factores indicadores de melhor prognóstico poderão ser os seguintes: Linguagem funcional antes dos 5 anos; boa competência intelectual;[7]formas mais ligeiras de autismo;

intervenção especializada precoce e adequada; apoio parental e da família alargada; apoio do ambiente educativo favorável à integração das crianças com esta patologia.

A Perturbação do Espectro do Autismo é uma doença crónica que exige um acompanhamento ao longo da vida que dê resposta a todas as áreas que se encontram perturbadas. Segundo a Academia Americana de Pediatria (AAP) o primeiro objectivo de qualquer intervenção é o de minimizar os défices existentes, maximizar as competências fortes das crianças, promovendo a sua autonomia e qualidade de vida, aliviando o stress familiar.[8] A intervenção deve ser capaz de estimular várias áreas: cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia, jogo e competências académicas. As recomendações apontam também para a necessidade de um início precoce e intensivo com o mínimo de 25h por semana e 12 meses por ano através de um programa planeado com actividades especificas para trabalhar os objectivos identificados.

Muito pouca investigação tem sido feita para avaliar a eficácia da terapia intensiva estruturada. Neste sentido, o Centro de Desenvolvimento Infantil LógicaMentes criou um Programa Integrado Para o Autismo (PIPA) para intervenção nas PEA. Trata-se de um Programa de carácter intensivo e multidisciplinar dirigido a crianças e a famílias.

Objectivo

Apresentação do Programa PIPA na intervenção do autismo.

Método

Participantes

A nossa amostra é constituída por 16 casos que procuram o nosso Centro de Desenvolvimento e mais especificamente o Programa PIPA enquanto resposta terapêutica para a intervenção na patologia dos seus filhos. A média de idades da nossa amostra é de 3,8 anos com valores mínimos de 18 meses e valores máximos de 8 anos e 10 meses. A nível do

género a prevalência é do sexo masculino (93%), existindo apenas um caso do sexo feminino (concordante com a bibliografia).

Todos os sujeitos têm diagnóstico de Perturbação Global do Desenvolvimento segundo o DSM-IV-TR, sendo que 81,3% são casos que cumprem critérios de Perturbação Autistica e 18% dos casos cumprem critérios de Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

A maioria dos sujeitos tem oralidade (62,5%), sendo que 37%5 não possuem oralidade.

Relativamente às terapias, 50% da amostra frequenta um pacote de 16h mensais, sendo que os restantes sujeitos frequentam um pacote que varia entre 24h e 80h mensais. Cada pacote de horas inclui sempre um maior número de sessões de psicologia, seguidas de terapia da fala e posteriormente de Psicomotricidade.

A média da duração das terapias é de 2 anos, sendo que 6 sujeitos frequentam o programa entre 3 a 4 anos e meio.

A maioria da população (56,3%) tem sintomas de autismo de nível leve a moderado (CARS), e apenas 18,8%, correspondente a 3 casos, têm sintomas de autismo de nível grave.

Procedimento

O Programa Integrado Para o Autismo é um programa dirigido para as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo baseado na Metodologia TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped CHildren). Tem por objectivo a promoção da: Socialização; Cognição; Comunicação/Linguagem; Aprendizagem Académica; Comportamento; Desenvolvimento Emocional; Desenvolvimento Motor; Autonomia; Integração Sensorial.

O Programa é multidisciplinar e intensivo (podendo chegar a 20h semanais de terapia). As sessões são efectuadas por técnicas especializadas com formação de base nas áreas da Psicologia, Terapia da Fala, Psicomotricidade e na Metodologia TEACCH e o Programa é

supervisionado pela Directora Clínica do Centro (Cláudia Bandeira de Lima) Psicóloga/Doutoranda pela Universidade de Lisboa, com especialização em Autismo e com formação em TEACCH nos EUA (University of North Carolina School of Medicine - TEACCH Division).

No Programa PIPA cada criança tem um Programa de Intervenção com objectivos definidos especificamente em função das suas necessidades com vista à promoção das suas potencialidades. O Programa inclui ainda a colaboração da Pediatra de Desenvolvimento e da Psicóloga do Desenvolvimento que fazem de seis em seis meses a avaliação do Programa de Intervenção e o sucesso da sua implementação. O Programa PIPA prevê a colaboração com a Escola e com a Família através da elaboração de um programa em conjunto e da ajuda na estruturação do espaço e dos materiais de acordo com a Metodologia TEACCH. Esta colaboração prevê ainda formação para os educadores/professores e pessoal que trabalha com a criança, assim como para toda a família. Os pais são aqui considerados como co-terapeutas, pelo que, para os pais que desejarem, existem actividades que são criadas para os mesmos trabalharem com os seus filhos em casa. Estas actividades são experimentadas primeiro nas sessões com a orientação dos técnicos e posteriormente aplicadas em casa com base nas fichas fornecidas pelos terapeutas.

O Programa PIPA traduz-se em três tipos de intervenção:

– *Intervenção directa com a criança*, onde são trabalhados de forma directa os objectivos definidos nos programas, através de sessões com a aplicação de materiais especificamente adaptados às necessidades de cada criança.

– *Intervenção indirecta com a família*, onde são trabalhadas as áreas da Autonomia, Comportamento e Comunicação. Este tipo de intervenção traduz-se num Programa de Competências Parentais onde são dadas um conjunto de conselhos e orientações à família sobre atitudes e comportamentos a terem, de modo a que o "tempo de trabalho" seja

rentabilizado e assim estimuladas mais áreas do desenvolvimento da criança. Pretende-se com este trabalho munir a família com um conjunto de estratégias alternativas que melhor se adequam às capacidades da criança, de modo a promover a aprendizagem de novos conhecimentos, a autonomia pessoal, a adequação de comportamentos em contexto familiar e a comunicação entre pais e filhos. Este apoio tem também como objectivo o suporte psicológico para os pais, ajudando-os a lidar com o diagnóstico de Autismo, a conhecer melhor a patologia, as suas potencialidades e as suas limitações. Este tipo de apoio é realizado através da:

- participação dos pais nas sessões de intervenção com a criança – para a aprendizagens das tarefas a trabalharem com o seu filho
- através de sessões individuais com a Psicóloga – para suporte psicológico e ajuda a lidar com o diagnóstico
- visitas ao domicilio para organização e estruturação do espaço
- através das Consultas médicas com a Pediatra – para conhecimento clínico da patologia do Autismo, avaliação clínica da patologia, aconselhamento médico sobre exames e terapêutica farmacológica.

No geral, pretende-se criar uma dinâmica familiar mais forte e mais organizada e se possível através da participação da família mais alargada (avós, tios..).

– *Intervenção indirecta com a escola e técnicos de intervenção*, onde serão trabalhadas de um modo geral todas as áreas. Este apoio tem como primeiro objectivo a uniformização de estratégias de intervenção e métodos de ensino dos vários apoios existentes, para que os conhecimentos sejam transmitidos/ensinados à criança da mesma maneira, poupando assim os esforços exigidos à criança. Este apoio tem ainda como objectivo o esclarecimento de dúvidas e a partilha de conhecimentos técnicos.

O programa PIPA – Protocolo de intervenção

O Programa PIPA segue um protocolo específico de intervenção que se traduz por várias etapas: consulta de desenvolvimento com a presença da pediatra e da psicóloga; avaliação global de desenvolvimento; consulta diagnóstica; início do programa PIPA; reunião com escola; implementação do programa PIPA; intervenção em domicílio; intervenção em escola; consulta de 6 meses; consulta de 1 ano.

Os objectivos específicos do Programa PIPA são baseiam-se na implementação do Ensino Estruturado que se traduz no recurso a:

• Estrutura física: organização dos espaços físicos com sinalização e limitações bem definidas e diminuição de distractores;

• Criação de um cantinho de trabalho de 1:1 e trabalho autónomo dentro da sala com recurso a um sistema de trabalho;

• Implementação do horário de trabalho individual com os diferentes momentos do dia;

• Implementação do cartão de transição como meio de comunicação e promotor de autonomia da criança;

• Definição de rotinas no dia–a-dia para promoção da adequação do comportamento da criança através de um ambiente estável e seguro para a criança;

• Introdução de pequenas mudanças para quebra das rotinas e promoção da capacidade de adaptação da criança a novas situações;

• Suporte visual para promoção da comunicação entre a criança e os outros através da implementação de Sistemas de Comunicação Aumentativa (PECS, Tabelas de Comunicação, etc);

• Construção de materiais personalizados e adaptados às necessidades de cada criança para a estimulação das suas competências.

Após cinco anos de implementação o Programa PIPA tem dado resultados muito positivos, que se traduzem numa melhoria de vida para a criança e para a família. Promove o

desenvolvimento pessoal da criança, conferindo-lhe um maior nível de funcionalidade, permitindo uma melhor integração social, escolar e familiar.

É apresentada uma revisão de 16 casos todos diagnosticados com PEA, através dos critérios de DSM-IV-TR. Todas as crianças foram avaliadas no início do programa através de vários instrumentos, sendo que destacamos aqui para apresentação os resultados da aplicação da Escala de desenvolvimento de Ruth Griffiths (Griffiths) e a Childhood Autism Rating Scale (CARS). Por fim é feita uma avaliação informal do programa de intervenção de cada criança.

Resultados

Após cindo anos de aplicação, os resultados do Programa PIPA têm sido muito positivos, quer ao nível da promoção das competências pessoais de cada criança, quer ao nível da sua melhor integração familiar, educacional e social.

Impacto do programa PIPA no perfil cognitivo da criança com PEA

O défice cognitivo pode surgir ou não associado enquanto co-morbilidade á patologia do Autismo. Na nossa amostra a maioria (75%) dos sujeitos tem um défice cognitivo associado e 50% tem um défice cognitivo que se situa entre o nível ligeiro a moderado (35-70), segundo critérios DSM-IV-TR.

QG1DSMIV

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	85-100	4	25,0	28,6	28,6
	71-85	4	25,0	28,6	57,1
	55-70	4	25,0	28,6	85,7
	35-55	1	6,3	7,1	92,9
	20-40	1	6,3	7,1	100,0
	Total	14	87,5	100,0	
Missing	System	2	12,5		
Total		16	100,0		

(Dois dos sujeitos da amostra não colaboraram no primeiro momento de avaliação)

Diferenças entre Quociente Geral de desenvolvimento psicomotor antes e depois da intervenção do Programa PIPA:

QG1DSMIV

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 85=/>100	3	33,3	33,3	33,3
71-85	2	22,2	22,2	55,6
55-70	3	33,3	33,3	88,9
35-55	1	11,1	11,1	100,0
Total	9	100,0	100,0	

QG2DSMIV

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	85=/>100	3	33,3	33,3	33,3
	71-85	5	55,6	55,6	88,9
	35-55	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Da amostra inicial de 16 sujeitos foram retirados 7 sujeitos por razões relacionadas com a falta de dados em dois momentos diferentes de avaliação formal (5 sujeitos estão à menos de um ano no programa PIPA e 2 sujeitos não colaboraram na avaliação inicial).

Os resultados referentes aos QG foram agrupados segundo os intervalos definidos no DSM-IV-TR para o Défice Cognitivo. Assim e, comparando os resultados antes e depois da intervenção do Programa PIPA, podemos concluir que verificou-se uma evolução significativa, sendo que os sujeitos que se situavam no nível de défice cognitivo ligeiro evoluíram para o nível de estado limite do funcionamento cognitivo.

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	MG1 - MG2	,71250	11,74119	4,15114	-9,10338	10,52838	,172	7	,869
Pair 2	PS1 - PS2	-1,95000	12,85324	4,54431	-12,69558	8,79558	-,429	7	,681
Pair 3	AF1 - AF2	-13,30000	15,64280	5,53056	-26,37771	-,22229	-2,405	7	,047
Pair 4	MF1 - MF2	-7,80000	12,41888	4,39074	-18,18244	2,58244	-1,776	7	,119
Pair 5	R1 - R2	1,25000	14,30155	5,05636	-10,70639	13,20639	,247	7	,812
Pair 6	RP1 - RP2	-15,98750	17,15529	6,06531	-30,32968	-1,64532	-2,636	7	,034

Discussão

A análise dos resultados relativamente à diferença entre o perfil de desempenho por subescalas permite concluir que as áreas onde se observaram diferenças significativas foram a Linguagem (A/F) e a Cognição Verbal (RP). Estes resultados indicam que o Programa PIPA tem um impacto significativo no desenvolvimento de duas áreas onde existe um défice na patologia do Autismo.

Impacto do programa PIPA no perfil funcional da criança com PEA

A análise dos resultados da avaliação da eficácia dos programas individuais de cada criança permite concluir que o Programa PIPA teve um impacto importante nas suas vidas, sendo que anualmente a maioria dos objectivos definidos no momento inicial do programa foram alcançados, o que permitiu que as crianças atingissem um perfil funcional superior e mais adaptado ao seu ambiente familiar, social e escolar. De um modo geral todas as áreas evoluíram satisfatoriamente, sendo que a maioria das crianças no segundo momento de

avaliação já tinha momentos de relacionamento social com os pares da mesma idade, já não se isolavam tanto, tinham mais iniciativa em comunicar com outros e adequavam de forma mais positiva a sua comunicação ao seu interlocutor. A nível do comportamento observaram-se melhorias, com diminuição do número de estereotipias, interesses mais alargados e maior capacidade de adaptação a mudanças. Um marco importante para a maioria das crianças foi o aprender a brincar de uma forma lúdica e imaginária, revelando igualmente uma evolução no seu desenvolvimento emocional.

Impacto do programa PIPA no perfil cognitivo nos pais da criança com PEA

A nível familiar, o trabalho realizado com os pais foi muito positivo, tendo como principal impacto o apoio psicológico no luto do diagnóstico, levando a uma mudança de percepção do seu filho e das suas competências. De facto, o discurso da maioria dos pais, que inicialmente se caracterizava essencialmente por queixas relativamente às incapacidades dos seus filhos, modificou-se para um discurso com referências essencialmente às potencialidades dos seus filhos e aos pequenos sucessos que todos eles mostraram ao longo do tempo. Os pais aprenderam a olhar menos para o global e a valorizar mais os pequenos detalhes, considerando como mais importante a felicidade do seu filho. Os pais aprenderam igualmente a olhar mais para eles próprios para além da parentalidade, enquanto casal com espaços dedicados a eles próprios e menos dominados pelo tema do Autismo.

Podemos concluir que o programa PIPA tem um impacto significativo enquanto metodologia terapêutica na intervenção das Perturbações do Espectro do Autismo. Apesar de alguma heterogeneidade, a maioria das crianças mostrou evoluções significativas sobretudo nas áreas da Linguagem e da Cognição Verbal e sobretudo no seu perfil funcional, melhorando na sua socialização, comunicação e comportamento. A integração escolar foi promovida, tornando-se mais personalizada às necessidades de cada criança e a dinâmica familiar melhorou significativamente.

Os resultados realçam a eficácia do Programa PIPA e da terapia de carácter intensivo na intervenção com crianças com autismo e no suporte psicológico às suas famílias.

Referências

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR* (4 th ed., text revision). Washington DC: American Psychiatric Association.

Baron-Cohen S, Leslie AM, Frith U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition.*;21, pp.37–46.

Johnson, C.P.; Myers, S-M.,and the Council on Children With Disabilities (Vol. 120) (2007). *AAP. Identification and Evaluation of Children With Autism Spectrum Disorders*. Pediatrics.

Charman, T., Taylor,E. Drew, A., Cockerill, H. , Brown, J.A. & Baird, G. (2005). Outcome at 7 Years of Children Diagnosed with Autism at Age 2: Predictive Validity of Assessments Conducted at 2 and 3 Years of Age and Patterns of Symptom Change Over Time', *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, pp. 500–13.

Eaves, L. & Ho, H. (2004). The Very Early Identification of Autism: Outcome to Age 41/2–5', *Journal of Autism and Developmental Disorders* 34, pp. 367–78.

Lord, C. (1995) 'Follow-Up of Two-Year-Olds Referred for Possible Autism', *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 36, pp. 1365–82.

Gillberg, C. and Steffenburg, S. (1987).Outcome and Prognostic Factors in Infantile Autism and Similar Conditions: A Population-Based Study of 46 Cases Followed Through Puberty. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 17, No. 2.

Ozonoff, S., Rogers, S.J. and Hendren, R.L. (2003). Autism Spectrum Disorders: A research review for practitioners. American Psychiatric Publishing Inc. Washington DC.

PROJECTO JOB SHADOWING – QUERES CONHECER UMA PROFISSÃO?

Isabel Quirino, Escola Secundária Poeta António Aleixo, iquirino@espaa.pt

RESUMO: No final do ensino secundário, os jovens são confrontados com a necessidade de tomar uma decisão relativa à escolha de um percurso na formação profissional ou no ensino superior, constatando-se que nesse momento muitos procuram a intervenção vocacional para obter informação sobre oportunidades futuras em termos de saídas profissionais (CIDEC, 2006). Todavia, providenciar experiências que permitam aceder a informação sobre ocupações e carreiras é um enorme desafio no mundo em mudança que caracteriza as modernas sociedades ocidentais (Tractenberg et al., 2002). Com a presente comunicação pretende-se apresentar uma proposta de intervenção vocacional destinada a finalistas do ensino secundário, centrada na utilização de uma modalidade experiencial de exploração do mundo do trabalho e das profissões, isto é, a técnica job shadowing, proposta que foi construída sob inspiração de diversos programas de Educação para a Carreira que têm vindo a ser desenvolvidos nos EUA e no Reino Unido (Watts, 1996) e que designámos Projecto Job Shadowing – Queres conhecer uma profissão? Implementado a partir da escola, o projecto pressupõe forte envolvimento de professores, pais, profissionais, empresas e instituições da comunidade educativa alargada, contemplando, na sua estrutura, actividades que intencionalmente fomentam a interacção escola-família-comunidade. São apresentados os objectivos, a estrutura e a metodologia do Projecto Job Shadowing, bem como a sua fundamentação teórica. Discutem-se os resultados da sua implementação no concelho de Portimão, a partir dos dados recolhidos junto dos jovens participantes, dos professores, dos pais e de profissionais representantes das empresas e instituições que colaboraram no projecto.

PALAVRAS-CHAVE: Intervenção no ensino secundário, exploração vocacional, job shadowing.

Introdução

No final do ensino secundário, os jovens são confrontados com a necessidade de tomar uma decisão relativa à escolha de um percurso na formação profissional ou no ensino superior, constatando-se que muitos procuram a intervenção vocacional para obter informação sobre as oportunidades futuras que se abrem a partir de cada uma das opções possíveis, em termos de saídas profissionais (CIDEC, 2006). Na verdade, porém, providenciar experiências que permitam aceder a informação sobre ocupações e carreiras é um enorme desafio nas modernas sociedades ocidentais (Tractenberg et al., 2002). Tendo em atenção as insuficiências e limitações do modelo clássico do aconselhamento vocacional face às mudanças que têm vindo a ser observadas no mundo do trabalho e das profissões (Amundson, 2006), a proposta de intervenção que agora se apresenta foi construída a partir da nossa experiência no território dos Serviços de Psicologia e Orientação, com o objectivo de

responder à seguinte questão: de acordo com as mais modernas concepções teóricas acerca do desenvolvimento vocacional dos jovens e com as implicações que delas decorrem para a prática da intervenção vocacional em contexto escolar, como corresponder às necessidades de intervenção no domínio da exploração do mundo do trabalho e das profissões sinalizadas em estudantes finalistas do ensino secundário?

Procurando inspiração nos trabalhos desenvolvidos por Watts no Reino Unido (1996), bem como em intervenções implementadas nos Estados Unidos da América após a publicação da iniciativa legislativa School-to-Work Opportunities Act (1994), encontrámos na técnica do job shadowing uma interessante e inovadora modalidade de aproximação ao mundo do trabalho e das profissões. Incluída no conjunto das modalidades experienciais de aprendizagem acerca do trabalho (experience-based learning about work, no original), a técnica job shadowing é descrita como "a work experience option where students learn about a job by walking through the work day as a shadow to a competent worker" (Paris & Mason, 1995, p. 47). Na literatura é caracterizada como uma modalidade adequada à recolha e análise de informação relacionada com profissões para as quais os indivíduos ainda não têm a preparação e o treino necessários, despertando e estimulando os estudantes para as questões de carreira através de metodologias activas que proporcionam momentos de acção, isto é, experiências reais de exploração, confronto e contacto com o mundo do trabalho, a que se seguem momentos estruturados de expressão, reflexão e integração (Watts, 1996).

O Projecto Job Shadowing

O Projecto Job Shadowing tem como núcleo central a técnica do job shadowing e assume-se como uma intervenção vocacional a desenvolver em contexto escolar por iniciativa do Serviço de Psicologia e Orientação. Destina-se a estudantes do ensino secundário, envolvendo activamente os orgãos de gestão e administração escolar, os pais e encarregados

de educação, os professores, bem como profissionais e representantes de instituições e de empresas da comunidade educativa alargada.

Apresenta como objectivo geral a promoção do desenvolvimento vocacional dos jovens estudantes, visando, especificamente, o desenvolvimento de competências de procura, recolha, consulta e utilização de informação sobre o mundo do trabalho e das profissões; a promoção de uma leitura mais dinâmica e complexa, menos simplista e linear, acerca do funcionamento da estrutura de oportunidades de carreira; a promoção de uma perspectiva de agência e de controlo pessoal face aos acontecimentos vocacionais; e o desenvolvimento do sentido do devir e de uma atitude optimista face ao tempo futuro.

Baseia-se nos pressupostos das estratégias aditivas de educação para a carreira e apresenta uma estrutura organizada em 26 passos, 9 dos quais representam actividades a desenvolver com os jovens estudantes (Anexo 1). O projecto desenvolve-se ao longo de 16 semanas num ano lectivo, contemplando para os estudantes um total aproximado de 18 horas de trabalho, correspondentes a 8 sessões de grupo, a que acresce um dia, no mínimo, para a realização das actividades experienciais de job shadowing.

Na operacionalização das actividades a desenvolver com os estudantes foi adoptado o modelo de intervenção proposto por Watts (1996, p. 243), a partir de uma adaptação do ciclo da aprendizagem experiencial de David Kolb (1984): Preparação, verificar se os jovens apresentam os requisitos necessários à experiência; Operacionalização da experiência (briefing stage), permitir que os jovens antecipem mentalmente todos os detalhes da acção concreta que a seguir vão experienciar; Experiência concreta (experience stage), durante a qual é fundamental que os jovens utilizem procedimentos diversificados de registo dos dados recolhidos; Reflexão e avaliação (debriefing stage), em que os jovens avaliam a experiência, comunicam e expressam o que experienciaram, partilham com os pares a sua própria experiência, analisam e interpretam a experiência de forma sistemática e produzem

conclusões tendo por base o esquema conceptual fornecido no momento da preparação; Síntese e integração.

As actividades experienciais de job shadowing e a sessão de reflexão sobre a experiência de job shadowing constituem os dois componentes nucleares da intervenção. Durante o job shadowing os estudantes são convidados a observar, por sombreamento, um determinado profissional por si livremente escolhido, no desempenho das suas funções, no seu próprio local de trabalho, durante o período de tempo previamente estabelecido (um dia, no mínimo); os jovens não têm de executar qualquer actividade ou tarefa profissional; durante o período de sombreamento, em interacção com o profissional sombreado preenchem um guião normalizado de recolha de informação previamente preparado. Na sessão de reflexão sobre a experiência de job shadowing, através de metodologias activas e em pequeno grupo, interagindo com os seus pares, os jovens são convidados a percorrer um trajecto que os conduz da informação sobre a profissão sombreada à informação sobre o mundo do trabalho e das profissões e sobre a gestão da carreira. Após um pequeno momento de aquecimento do grupo, cada participante expressa oralmente ao grupo a informação recolhida durante a experiência job shadowing – informação registada em bruto, num primeiro momento, no guião normalizado de recolha de informação e depois processada e sintetizada num documento síntese igualmente normalizado. A este momento de partilha segue-se um momento em que o grupo reflecte, analisa, discute e debate a informação apresentada para interpretar o seu significado e produzir conclusões, organizando-se a informação por temas (e.g. concepção de carreira e de trajectória profissional; fontes de informação vocacional; fontes de suporte com impacto nos processos e nas trajectórias vocacionais; estrutura de oportunidades de carreira; dinâmica do funcionamento da estrutura de oportunidades de carreira; desenvolvimento vocacional numa perspectiva life-long, life-span; formação e aprendizagem ao longo da vida; relação entre educação, formação e emprego; transição da

escola para o mundo do trabalho; impacto dos life roles na carreira; ou outros que possam surgir durante a dinâmica de grupo). No momento seguinte, interagindo em grupo os jovens são convidados a identificar, por dedução, princípios gerais de funcionamento do mundo do trabalho e das profissões e da gestão da carreira, princípios que possam ser transportados para além da experiência concreta de job shadowing. A sessão de reflexão termina com um pequeno exercício de dinâmica de grupo em que a todos é solicitada a expressão dos sentimentos vivenciados ao longo da participação no projecto.

Na estrutura do projecto são vários os passos que visam promover o enquadramento da intervenção na instituição escola: obter autorização para a implementação do Projecto Job Shadowing; divulgar o projecto na escola, negociar tempo e espaço para o desenvolvimento das actividades, providenciar a obtenção da autorização dos encarregados de educação; informação aos directores de turma e à Direcção sobre a previsão e sobre a execução de actividades de job shadowing; realização de exposição/mostra dos produtos do Projecto Job Shadowing, aberta a toda a comunidade educativa; finalmente, apresentação do relatório de avaliação final do projecto aos competentes orgãos de gestão e administração escolar, ou seja, Direcção, Conselho Pedagógico, Conselho Geral.

Nesta subsequência de actividades, merecem especial relevo os momentos de encontro com os professores, figuras reconhecidamente significativas e influentes no desenvolvimento dos adolescentes e jovens, ainda que a sua influência seja exercida, na maior parte das vezes, de forma não planeada, não intencional, não reflectida, com base em concepções implícitas, pouco científicas, acerca do desenvolvimento vocacional (Abreu, 1996; Coimbra, 1995; Pinto et al., 2003). Nesse sentido, os momentos de encontro com os professores previstos no projecto visam, essencialmente, promover representações do desenvolvimento vocacional e da intervenção de carreira mais consentâneas com os princípios estruturantes do Projecto Job Shadowing de modo a transformar os professores em verdadeiros parceiros, capazes de

assegurar a continuidade dos processos iniciados nas sessões que o projecto destina aos estudantes e de, no âmbito do relacionamento interpessoal construído a partir da relação pedagógica, participar activamente na construção do contexto relacional de suporte que favorece as experiências de exploração vocacional.

Dos pais e encarregados de educação espera-se que funcionem como facilitadores dos processos de transformação e mudança promovidos pelo projecto e que desenvolvam o seu contributo específico e particular em consonância com a filosofia do Projecto Job Shadowing, mesmo quando exercem a sua influência no âmbito mais global da dinâmica do sistema familiar, num território mais vasto do que o território da relação escola-família (Pinto & Soares, 2001; Whiston & Keller, 2005). No projecto, as actividades destinadas aos pais e encarregados de educação implicam sempre a mediação por parte dos adolescentes e jovens com a finalidade de reforçar os processos de autonomização que caracterizam a etapa do desenvolvimento em que se estes encontram, de transição para a vida adulta; isto é, ao responsabilizar os jovens pela mediação da relação entre a escola e a família, pretende-se incentivar a construção de um contexto relacional caracterizado por um baixo nível de controlo, favorável à expressão da autonomia (Fleming, 2005; Pomerantz et al., 2007; Relvas, 2004). Assim, a intervenção com os pais e encarregados de educação é efectivada através dos seguintes passos: contacto indirecto, por intermédio dos jovens estudantes, para divulgação do projecto, solicitação de autorização e convite para reunião de esclarecimento e reflexão; reunião com pais e encarregados de educação; contacto indirecto, por intermédio dos jovens estudantes, para avaliação das actividades de job shadowing; exposição/mostra dos produtos do Projecto Job Shadowing.

Os profissionais a sombrear são figuras-chave no projecto, uma vez que assumem o papel de modelos aos quais vão ser expostos os jovens estudantes durante as actividades de job shadowing (Feedman & Baker, 1995; Watts, 1996). A intervenção com os profissionais

tem, portanto, como primeiro objectivo verificar se apresentam as características desejáveis por referência a um perfil que envolve características pessoais e profissionais, para além da ponderação de critérios de capacidade, competência, interesse e disponibilidade. Trata-se de corresponder à livre escolha dos jovens participantes no que diz respeito à profissão a explorar através da técnica do job shadowing, assegurando simultaneamente que serão expostos a modelos positivos, bem-sucedidos, de acordo com a filosofia do Projecto Job Shadowing. Depois de seleccionados, o projecto prevê um conjunto de actividades que visa promover o envolvimento activo dos profissionais e a sua capacitação para o exercício do papel de modelos com um máximo de eficácia e de satisfação, para além de preparar as experiências concretas de job shadowing. Deste modo, a intervenção com profissionais realiza-se através dos seguintes passos: divulgação do projecto, sondagem e avaliação da disponibilidade e do interesse em colaborar no projecto; apresentação e discussão de propostas provisórias de colocação de alunos em job shadowing e elaboração de propostas definitivas; confirmação das propostas; operacionalização das actividades de job shadowing; actividades de job shadowing; avaliação das actividades de job shadowing; agradecimento e entrega de diplomas; exposição/mostra dos produtos do Projecto Job Shadowing.

A implementação do projecto pode incluir a realização de outras actividades, nomeadamente acções conducentes à angariação de donativos destinados a financiar a implementação da intervenção e/ou acções conducentes à organização das deslocações de grupos de estudantes quando não é possível corresponder à livre escolha das profissões a explorar no território físico em que a escola se encontra implantada.

O projecto contempla ainda procedimentos de monitorização e de avaliação de processos e de resultados nos quais são chamados a participar todos os intervenientes.

O Projecto Job Shadowing tem vindo a ser implementado no concelho de Portimão, por iniciativa do Serviço de Psicologia e Orientação da Escola Secundária Poeta António Aleixo.

Avaliação do Projecto Job Shadowing

Conscientes da importância da construção de uma prática vocacional patrocinada pela ciência da Psicologia Vocacional e baseada em estudos controlados (Silva, 2004a), procurámos avaliar os resultados da implementação do Projecto Job Shadowing.

Uma primeira investigação foi efectuada na 1ª edição do Projecto Job Shadowing, desenvolvida com o objectivo de proceder ao estudo exploratório da viabilidade e da utilidade percebida da técnica do job shadowing no domínio da intervenção vocacional, em contexto escolar, no nível secundário de ensino (teste da ideia). Participaram 197 estudantes do ensino secundário, distribuídos pelos 10º, 11º e 12ºanos, a frequentar científico-humanísticos e cursos tecnológicos na Escola Secundária Poeta António Aleixo (ESPAA, 2006). Foram recolhidas medidas de monitorização junto dos participantes (n=197), através de questionário construído propositadamente para o efeito, com o objectivo de identificar factores críticos para o sucesso da intervenção na perspectiva dos estudantes. Foram ainda efectuadas entrevistas a amostras de conveniência de pais e encarregados de educação (n=35) e de profissionais (n=58), com recurso a guião de entrevista semi-estruturado, com a finalidade de avaliar a utilidade percebida (Para que serve?) e a satisfação sentida com a participação no projecto (Aspectos bem conseguidos ou a melhorar? Voltaria a participar? Recomendaria a participação?).

A análise dos dados recolhidos permitiu identificar os principais factores críticos mencionados pelos estudantes como condicionadores da satisfação e dos resultados associados à sua participação na intervenção. De entre os diversos factores identificados, destacam-se: a livre escolha da profissão a explorar; o perfil do profissional sombreado e a qualidade da relação estabelecida; a documentação de suporte às várias etapas, nomeadamente instrumentos de registo a utilizar durante a actividade de job shadowing e durante a sessão de reflexão. A estes factores, os dados de monitorização permitiram acrescentar: a apropriação,

pelos diversos intervenientes, da fundamentação teórica do projecto, afastada do modelo clássico test and tell (Abreu, 2003); a comunicação sobre o projecto, adequada a cada interlocutor (estudantes, pais e encarregados de educação, professores, profissionais); as competências e a capacidade do Serviço de Psicologia e Orientação nos domínios do estabelecimento de parcerias, desenvolvimento de trabalho de projecto, dinâmica de grupo e utilização de metodologias activas na gestão dos grupos de estudantes. Observámos ainda que os alunos mais velhos se afirmavam mais satisfeitos com a sua participação e referiam ter sido mais útil a sua participação, do ponto de vista vocacional, do que os alunos mais novos, não tendo sido registadas diferenças significativas entre cursos científico-humanísticos e tecnológicos (ESPAA, 2006).

Pais e encarregados de educação e profissionais manifestavam satisfação por terem participado no projecto, mas divergiam quanto à utilidade percebida do projecto. Quando questionados sobre a utilidade da participação dos estudantes no Projecto Job Shadowing, pais e encarregados de educação mencionam maioritariamente factores associados ao conhecimento do mundo do trabalho, ao reconhecimento da importância da escola e ao conhecimento do mundo dos adultos; os profissionais mencionam dimensões associadas à escolha da profissão e ao conhecimento das exigências das profissões (ESPAA, 2006).

Da 1ª edição do projecto concluiu-se ainda pela necessidade de aperfeiçoar os mecanismos de monitorização e de avaliação dos resultados produzidos, em particular o impacto da intervenção no domínio do desenvolvimento vocacional.

Assim, a 2ª edição do Projecto Job Shadowing suportou uma segunda investigação, desenhada intencionalmente com o objectivo de avaliar o impacto da técnica do job shadowing no desenvolvimento vocacional dos estudantes do 12º ano. Especificamente, a partir do enquadramento da técnica job shadowing no âmbito das modalidades experienciais de aprendizagem acerca do trabalho, foi nossa intenção estudar o contributo relativo dos dois

componentes da técnica do job shadowing, a experiência e a reflexão sobre a experiência, através de um plano de investigação quasi-experimental, com recurso a grupos experimentais e controlo e a medidas estandardizadas repetidas, pré e pós-teste, das variáveis atitudes de carreira, percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, atitude afectiva face ao futuro e atribuições causais de carreira (Quirino, 2010).

Foi utilizada uma amostra de conveniência, não-probabilística, constituída por 190 estudantes do 12º ano que se encontravam a frequentar cursos científico-humanísticos em escolas secundárias de Portimão e Lagos. Critérios de conveniência orientaram igualmente a distribuição da amostra pelos grupos. Em termos metodológicos, procurou comparar-se participantes na intervenção job shadowing com não participantes e, por outro lado, participantes sujeitos ao tratamento experiência+reflexão com participantes sujeitos apenas ao tratamento experiência (Quirino, 2010).

A operacionalização das variáveis dependentes foi efectuada com recurso a um conjunto de instrumentos de auto-resposta, apropriados para administração colectiva e compatíveis com as finalidades da investigação: Escala de Atitudes de Carreira – Revista, de J. Tomás da Silva, Coimbra; Escala de Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional, de M. Paula Paixão, Coimbra; Escala de Atitudes Afectivas face ao Futuro, de M. Paula Paixão, Coimbra; Escala de Atribuições para a Carreira, Isabel Janeiro, Lisboa. Foi ainda construído um instrumento para recolha de dados sobre projectos para o futuro e sobre a satisfação com a participação no projecto.

No nosso estudo a técnica do job shadowing: produziu um impacto considerado positivo nas atitudes de carreira dos estudantes apenas quando eram utilizados os seus dois componentes nucleares, experiência e reflexão; produziu um impacto positivo na percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional qualquer que fosse a configuração de componentes utilizada, embora esse impacto apresentasse maior magnitude quando a

intervenção incluía os componentes experiência e reflexão, comparativamente ao que acontecia quando incluía apenas o componente experiência; não apresentou um impacto significativo na atitude afectiva face ao futuro, embora o valor alcançado se aproximasse bastante do limiar da significância estatística; não apresentou qualquer impacto nas atribuições de carreira de causalidade interna nem nas atribuições de carreira de causalidade externa. Por outras palavras, os resultados da utilização da técnica job shadowing manifestaram-se apenas nas variáveis atitudes de carreira e auto-eficácia na tomada de decisão, sendo insignificantes ou nulos no que diz respeito às dimensões atitude afectiva face ao futuro e atribuições de carreira, respectivamente. Nas duas variáveis em que foi possível observar um impacto positivo da técnica job shadowing, a combinação de componentes experiência + reflexão produziu melhores resultados do que a utilização apenas do componente experiência; a experiência, por si, produziu um impacto positivo apenas na dimensão auto-eficácia na tomada de decisão (Quirino, 2010).

Neste mesmo estudo, os estudantes submetidos ao tratamento experiência + reflexão assumem de forma mais expressiva ter projectos para o futuro e saber como concretizá-los do que os estudantes submetidos a uma intervenção apenas com o componente experiência e do que os estudantes não participantes na intervenção. Finalmente, relativamente às medidas de utilidade percebida e de satisfação com a participação na intervenção, ainda que a totalidade dos estudantes participantes no Projecto Job Shadowing tenha referido no final que voltaria a participar e que recomendaria a participação a outros estudantes do ensino secundário, existem diferenças relevantes entre os grupos; isto é, os estudantes sujeitos ao tratamento experiência + reflexão no final da intervenção apresentam-se mais satisfeitos e reconhecem de uma forma mais evidente ter sido útil participar, comparativamente aos estudantes sujeitos apenas ao tratamento experiência (Quirino, 2010).

Conclusões

Conscientes da importância da construção de uma prática vocacional patrocinada pela ciência da Psicologia Vocacional e baseada em estudos controlados (Silva, 2004a), a implementação do Projecto Job Shadowing tem vindo a ser acompanhada de rigorosos procedimentos de monitorização e de avaliação de resultados. Os estudos conduzidos até ao momento permitem concluir que a técnica do job shadowing é uma modalidade de exploração que parece corresponder às necessidades dos estudantes do 12º ano de escolaridade, já que o seu impacto se faz sentir em dimensões essenciais à resolução das questões vocacionais mais salientes neste importante momento de transição ecológica (Paixão, 2004). Os jovens que puderam beneficiar da intervenção com a técnica job shadowing, designadamente na sua configuração mais eficaz (experiência + reflexão), apresentam atitudes de carreira mais favoráveis e maior confiança na sua capacidade para concretizarem com êxito e de forma autónoma as tarefas associadas à tomada de decisão a realizar no final do ensino secundário (Quirino, 2010).

Os estudos permitem igualmente concluir que a técnica do job shadowing representa uma oportunidade para aproximar a escola das famílias, da comunidade e da realidade do mundo do trabalho, promovendo efectivamente o envolvimento activo das famílias nas questões do desenvolvimento vocacional dos jovens e comprometendo a comunidade nos desafios da formação pessoal e profissional da futura força de trabalho (ESPAA, 2006; Quirino, 2010). Pensamos poder afirmar que é viável mobilizar os esforços colaborativos dos diversos agentes da comunidade educativa alargada no sentido de agir para promover o desenvolvimento dos jovens enquanto navegam pela adolescência a caminho da vida adulta (Nurmi, 2001); consideramos ainda que o desejável envolvimento da comunidade poderá, no futuro, ser rentabilizado no âmbito do crescente interesse pelas modalidades experienciais de

aproximação ao mundo do trabalho e das profissões, observado tanto na comunidade científica como nas instituições políticas e económicas (Petherbridge, 1996).

Os estudos de avaliação do Projecto Job Shadowing apresentam algumas limitações, nomeadamente decorrentes da utilização de amostras de conveniência, o que nos impede de generalizar as conclusões produzidas a outros participantes e contextos (Alferes, 1997). Consideramos que futuras investigações deverão procurar replicar e aperfeiçoar a investigação agora desenvolvida, nomeadamente replicando os estudos já efectuados e introduzindo metodologias de análise de processos que visem explicar como se processa o impacto da intervenção e que permitam, simultaneamente, analisar a relação entre os atributos dos indivíduos e os parâmetros dos tratamentos a que estes são submetidos; preferencialmente, deverão também ser introduzidas metodologias longitudinais com o objectivo de compreender o impacto da intervenção no desenvolvimento futuro dos jovens (Heppner & Heppner, 2003; Silva, 2004a; Whiston, 1996; Whiston & Sexton, 1998).

Referências

Abreu, M.V. (2003). Principais marcos e linhas de evolução da orientação escolar e profissional em Portugal. In S.N. Jesus (Org.), *Psicologia em Portugal: Balanço e Perspectivas* (119-180). Coimbra: Quarteto Editora.

Abreu, M.V. (1996). *Pais, professores e psicólogos*. Coimbra: Coimbra Editora.

Alferes, V.R. (1997). *Investigação Científica em Psicologia – Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Amundson, N. (2006). Challenges for career interventions in changing contexts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6, 3-14.

Atkinson Jr., G. & Murrell, P.H. (1988). Kolb's Experiential Learning Theory: A meta-model for career exploration. *Journal of Counseling and Development*, 66 (8), 374-377.

CIDEC (2006). Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos. *Estudo sobre a intervenção no contexto escolar dos Serviços de Psicologia e Orientação, Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Coimbra, J.L. (1995). Os professores e a orientação vocacional. *Noesis*, Julho/Setembro.

ESPAA (2006). *Relatório da implementação da 1ª Edição do Projecto Job Shadowing* (não publicado). Portimão: Escola Secundária Poeta António Aleixo, Serviço de Psicologia e Orientação.

Fleming, M. (2005). *Entre o Medo e o Desejo de Crescer*. Porto: Edições Afrontamento.

Freedman, M. & Baker, R. (1995). *Workplace mentoring for youth: Context, issues, strategies*. Washington, DC: National Institute for Work and Learning, Academy for Educational Development.

Groundhog Job Shadow Day (2006). *Job Shadow Day - How to guide*. Consultado em Dezembro de 2006, http://www.jobshasdow.org

Guichard, J. (2001). A century of career education: Review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 155-176.

Gysbers, N.C. (2004). Comprehensive guidance and counseling programs: The evolution of accountability. *Professional School Counseling*, 8(1), 1-14.

Heppner, M.J. & Heppner, P.P. (2003). Identifying process variables in career counseling: A research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 429-452.

Hughey, K.F. & Hughey, J.K. (1999). Preparing students for the future: Making career development a priority. *Journal of Career Development*, 25 (3), 203-216.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Niles, S.G.(1997). Turning turbulent times into career development opportunities. *The School Counselor*, 44 (5), 394-396.

Nurmi, J.-E. (2001) (Ed.). *Navigating through Adolescence. European perspectives*. London: Routledge Falmer.

Paixão, M.P. (2004). A avaliação dos factores e processos motivacionais na orientação vocacional. In L.M. Leitão (Coord.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (387-426). Coimbra: Quarteto Editora.

Paris, K. & Mason, S. (1995). *Planning and implementing youth apprendticeship and work-based learning*. Madison, WI: University of Wisconsin, Center on Education and Work.

Petherbridge, J. (1996). Debriefing work experience: a reflection on reflection? *British Journal of Guidance and Counselling*, 24 (2), 243-257.

Pinto, H.R. & Soares, M.C. (2001). Influência parental na carreira: Evolução de perspectivas na teoria, na investigação e na prática. *Psychologica*, 26, 135-149.

Pinto, H.R., Taveira, M.C. & Fernandes, M.E. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (1), 37-58.

Pomerantz, E.M., Moorman, E.A. & Litwack, S.D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77 (3), 373-410.

Quirino, I. (2010). *Impacto da técnica job shadowing no desenvolvimento vocacional de estudantes do 12º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Relvas, A. P. (2004). *O Ciclo Vital da Família – Perspectiva Sistémica* (3ª Ed.). Porto: Edições Afrontamento.

School-to-Work Opportunities Act (1994). Congress of the Unites States of America, Public Law 103-239, May 9, USA.

Silva, J.T. (2004a). A eficácia da intervenção vocacional em análise: Implicações para a prática psicológica. In M.C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida – Fundamentos, princípios e orientações* (95-126). Coimbra: Almedina.

Silva, J.T. (2004b). Avaliação da maturidade da carreira. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (265-316). Coimbra: Quarteto Editora.

Taveira, M.C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento de Psicologia.

Tractenberg, L. , Streumer, J. & Zolingen, S.V. (2002). Career counseling in the emerging post-industrial society. *International Journal for Educational and Vocational Guidance,* 2, 85-99.

Watts, A.G. (1996). Experience-based learning about work. In A.G. Watts, B. Law, J. Killen, J. Kidd & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking Careers Education and Guidance. Theory, Policy and Practice* (233-246). London: Routledge.

Whiston, S.C. (1996). Accountability through action research: Research methods for practitioners. *Journal of Counseling & Development*, 74, 616-623.

Whiston, S.C. & Keller, B.K. (2005, Setembro). *Family influences on career development: A north american perspective*. Comunicação apresentada no Simpósio The Construction of Career in Families, Conferência Internacional da International Association for Educational and Vocational Guidance, Lisboa, Portugal.

Whiston, S.C. & Sexton, T.L. (1998). A review of school counseling outcome research: Implications for practice. *Journal of Counseling and Development*, 76 (4), 412-426.

Anexo 1

Esquema base do Projecto Job Shadowing

Passo 1. Obter autorização para a implementação do projecto na escola.

Passo 2. Divulgar o projecto na escola. Negociar tempo e espaço. Providenciar a autorização dos pais e encarregados de educação.

Passo 3. Sessão nº 1. Divulgar o projecto. Sensibilizar para a participação. Recolher informação (caracterização dos estudantes).

Passo 4. Sessão nº 2. Confirmar a participação. Levantamento de interesses. Informação sobre oferta educativa pós-secundária.

Passo 5. Contacto com profissionais para divulgação do projecto e sondagem.

Passo 6. Contacto com profissionais para discussão de propostas provisórias de colocação de estudantes em actividades de job shadowing. Elaboração de propostas definitivas.

Passo 7. Sessão nº 3. Apresentação de propostas concretas de colocação em actividades de job shadowing. Preparação do Curriculum Vitae Europass dos estudantes.

Passo 8. Contacto com profissionais para confirmação das propostas apresentadas aos estudantes.

Passo 9. Sessão nº 4. Instrução sobre o preenchimento do guião de recolha de informação. Distribuição de documentação dirigida aos pais e encarregados de educação.

Passo 10. Contacto indirecto, por intermédio dos estudantes, com pais e encarregados de educação para divulgação do projecto, solicitação de autorização e convite para reunião.

Passo 11. Sessão nº 5 com estudantes. Recolha da autorização dos pais e encarregados de educação. Operacionalização das actividades de job shadowing.

Passo 12. Contacto com profissionais para operacionalização das actividades de job shadowing.

Passo 13. Informação aos directores de turma sobre os planos de execução.

Passo 14. Informação à Direcção da escola sobre os planos de execução.

Passo 15. Reunião com pais e encarregados de educação.

Passo 16. Actividades de job shadowing.

Passo 17. Sessão nº 6. Avaliar as actividades de job shadowing. Comunicar procedimentos para aproveitar a informação recolhida. Distribuição de documentação dirigida aos pais e encarregados de educação.

Passo 18. Contacto indirecto, por intermédio dos estudantes, com pais e encarregados de educação para avaliação das actividades de job shadowing.

Passo 19. Contacto com profissionais e entidades para avaliação das actividades de job shadowing.

Passo 20. Informação aos directores de turma sobre os mapas de execução.

Passo 21. Informação à Direcção da escola sobre os mapas de execução.

Passo 22. Sessão nº 7. Reflexão sobre a experiência job shadowing.

Passo 23. Sessão nº 8. Entregar diplomas de participação. Preparar a exposição final.

Passo 24. Agradecimento aos profissionais.

PROJETO MUSEpe [2010-2012] – NOVAS ABORDAGENS À INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE

Tiago Pereira; Projeto MUSEpe – Associação Menuhin Portugal | Departamento de Psicologia – Universidade de Évora; muse.pe@gmail.com | tpereira@uevora.pt
Rosa Coelho; Projeto MUSEpe – Associação Menuhin Portugal; rosacoelho82@gmail.com

Resumo: A presente comunicação procura enquadrar os referenciais teóricos e de avaliação do projeto MUSEpe (musepe.programaescolhas.pt) na sua história de desenvolvimento, nas suas atividades e nos seus objetivos. Partindo de um enquadramento que analisa os fundamentos e impactos dos anteriores projetos (MUS-E [1999-2006] e "MUS-E na Cruz da Picada" [2006-2009]) procuram apresentar-se os impactos de dois anos de intervenção do projeto MUSEpe [2012-2012] e discutir os cinco vetores-chave que assistem à definição e concretização das atividades desenvolvidas: Educação para o Desenvolvimento; Intervenção artísticopedagógica; Intervenção ecológico-desenvolvimental; Participação e avaliação; Alertar, capacitar e comunicar. Pelas características da população destinatária do projeto (onde a multiculturalidade e a exclusão social são dominantes), pela aposta na participação efetiva da comunidade educativa no sentido da promoção de competências mas também da valorização da Escola e da promoção da motivação e envolvimento das/os alunas/os e pela procura de responder contextualmente aos problemas identificados, partindo de metodologias ecológico-desenvolvimentais de diagnóstico, avaliação e intervenção, o projeto MUSEpe definiu como prioridade para o seu terceiro ano de intervenção o estabelecimento de novas abordagens de intervenção na comunidade. Em seguida discutidas e aprofundadas elas consubstanciaram-se na criação da Horta Social Comunitária | EB1/JI da Cruz da Picada, na aposta na Educação e Formação de Adultos, nas Atividades Artísticas na Comunidade, na Intervenção Comunitária com jovens (Turma PIEF) e, finalmente, nas alterações introduzidas no Centro de Inclusão Digital do projeto.

Introdução

Primeiro enquanto projeto MUS-E [1999-2006], depois enquanto projeto "MUS-E na Cruz da Picada" [2006-2009] e hoje enquanto projeto MUSEpe [2010-2012] são já 13 os anos de intervenção na EB1 e Bairro da Cruz da Picada | Malagueira, Évora, Portugal. Primeiro [1999-2006] exclusivamente com as atividades artístico-pedagógicas MUS-E procurando a sensibilização das crianças para a fruição da arte, o seu acesso a novas formas de expressão e comunicação e a prevenção de fenómenos como a violência, o racismo e a exclusão e consequentemente intervindo ao nível do absentismo, insucesso e abandono escolar.

As suas avaliações positivas (quer internas, quer externas; Bezelga & Pereira, 2008) permitiram que depois, e em virtude da candidatura ao financiamento do Programa Escolhas ["MUS-E na Cruz da Picada" (2006-2009)], o projeto promovido e gerido pela Associação Menuhin Portugal num consórcio alargado que envolvia outras seis entidades, alarga-se o

âmbito de ação à intervenção sobre as práticas agressivas, à intervenção psicopedagógica e psicosocial junto de alunas/os e seus familiares (criação de um gabinete de apoio que potenciou a ligação da Escola à comunidade e às suas estruturas/serviços), tendo o trabalho em torno das atividades artísticas continuado em tempo curricular e iniciado em períodos de complemento curricular e nas férias letivas (ATL | MUS-E) como forma de promoção de competências e ocupação dos tempos livres. Neste período foram ultrapassados os indicadores e objetivos inicialmente previstos (atividades, participantes e resultados; Pereira & Coelho, 2009) e o projeto foi alvo de várias e muito positivas avaliações, quer do Programa Escolhas, quer do Ministério da Educação (boa-prática na intervenção artísticopedagógica), quer mesmo da Comissão Parlamentar de Educação e Ciência (boa-prática na área da indisciplina e práticas agressivas entre alunos; Comissão de Educação e Ciência, 2008).

O aprofundamento da rede de parcerias (formais e informais) e do consórcio promotor e gestor do projeto, permitiu a realização de uma nova candidatura (MUSEpe [2010-2012] | http://musepe.programaescolhas.pt). A sua aprovação e a aposta na continuidade metodológica face à anterior intervenção tem possibilitado o aprofundamento e a sustentação dos resultados obtidos nos anteriores períodos, bem como o alargar da intervenção a novas metodologias e atividades (por exemplo em torno da Educação para a Sustentabilidade), a novos públicos (em especial os referentes à comunidade e ao bairro da Cruz da Picada) e a novos contextos (com a constituição de um Centro de Inclusão Digital e a promoção de Formações Modulares e Cursos de Educação e Formação de Adultos na comunidade).

Este histórico de intervenção na EB1 e na comunidade da Cruz da Picada pauta-se por uma abordagem interdisciplinar, intercultural, inclusiva e cooperativa, onde a responsabilidade individual e coletiva e a aposta na comunicação, partilha e negociação com alunos, professores, pais/familiares e restante comunidade, bem como o estabelecimento de parcerias são componentes nucleares na constituição de um inovador projeto educativo (em

que Escola e projeto se fundem) baseado no respeito e na valorização da diversidade cultural como mais-valia na construção da cidadania (Bezelga & Pereira, 2008) e na promoção de capacidades de resiliência (Mukhopadhyay, 2010), de fatores protetores (Masten & Motti-Stefanidi, 2009) e de crescimento pela motivação, participação e envolvimento que gera. Estes princípios quando cruzados com uma visão ecológica e sistémica do contexto, com um consistente suporte teórico e de avaliação e uma ampla participação no projeto (das entidades do consórcio promotor e gestor, parcerias estabelecidas e da população a que se destina) permitem que se atinjam elevados níveis de cumprimento dos objetivos (Pereira, 2011).

Projeto MUSEpe | Impactos de 2 anos de intervenção

Se ao longo de três anos de projeto "MUS-E na Cruz da Picada" [2006-2009] foram realizadas aproximadamente 4500 sessões distribuídas por cerca de vinte atividades para 557 indivíduos (327 crianças/jovens; 209 familiares e 21 professoras/es e assistentes operacionais), nos primeiros 24 meses de intervenção do projeto MUSEpe foram já realizadas mais de 7000 sessões tendo sido atingidos 473 indivíduos (244 crianças/jovens; 150 familiares e 79 professores/as e assistentes operacionais). O aprofundamento e o alargamento da ação do projeto permitiu o claro cumprimento dos objetivos definidos aquando da candidatura ao financiamento do programa escolhas, nomeadamente a promoção do clima de Escola e de competências artísticas, de cidadania e atitudes ecologicamente responsáveis e envolvimento das/os estudantes na Escola; a prevenção de práticas agressivas, absentismo e insucesso escolar nas/os alunos e a implementação de medidas de intervenção psicopedagógica, de educação e formação (escolares | TIC) e de atividades que promovam uma significativa ocupação de tempos livres dos seus destinatários, da sua mobilidade e da comunicação do projeto MUSEpe.

O elevado cumprimento do disposto (sessões, indivíduos abrangidos e impactos) somado ao facto de nos encontrarmos no último ano de implementação do projeto, fez com que a equipa do mesmo perspetivasse a intervenção futura (com base num histórico da intervenção passada e que culminou na definição dos cinco vetores-chave de intervenção do projeto) e apontasse caminhos para o seu desenvolvimento (nomeadamente novas abordagens à intervenção na comunidade).

Projeto MUSEpe | Vetores-chave

A definição dos cinco vetores-chave advém da necessidade de elencar os pressupostos à intervenção do projeto, bem como à identificação dos cinco princípios fundamentais que assistem à definição e concretização das atividades desenvolvidas.

Educação para o Desenvolvimento

O princípio referente à educação para o desenvolvimento é considerado fulcral na dinâmica do projeto. A definição deste conceito (e.g Ginsburg & Pigozzi, 2010) aponta-o enquanto um processo dinâmico, interativo e participativo estabelecido no sentido da formação integral das pessoas, da consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento paralelamente às desigualdades locais e globais num contexto de interdependência, da vivência da interculturalidade, do compromisso para a ação transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade e para a promoção do direito e do dever de todas as pessoas, e de todos os povos, participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável (*vide* Resolução do Conselho de Ministros N.º196/2005).

Nos últimos anos têm-se assistido a um aprofundamento do estudo e da concretização do conceito em vários países, tendo surgido várias organizações que o trabalham (e.g.

Education for Development | www.educationfordevelopment.org/) e que perseguem objetivos em torno da promoção da sustentabilidade das ações, da participação, da partilha de informação e da defesa dos direitos humanos.

Intervenção artísticopedagógica

Desde 1999 que a base da intervenção do projeto é uma ação específica que reúne elementos artísticos e pedagógicos. A metodologia artísticopedagógica MUS-E (Menuhin, 1998) consiste numa prática triangular entre artista (qualquer área de expressão artística), professor/a (1ºciclo) ou educador/a de infância (JI) e alunos/as (grupo turma) em que as sessões artístico-pedagógicas de 45 minutos (3 sessões semanais correspondem aos 10% de tempo afeto às áreas de expressão no currículo do 1º ciclo) são planificadas conjuntamente entre professor/a titular de turma e artista tendo em vista a aplicação de uma metodologia de projeto e o cumprimento de objetivos artísticos (normativos legais que regem a *educação artística genérica*) e pedagógicos (relação entre alunos/as e metas/conteúdos curriculares) (Pereira e Melo, 2011).

Esta metodologia (concebida e fundada pelo violista e maestro Yehudi Menuhin na Suíça em 1994; Menuhin, 1999) versa um cariz artístico, educativo e social (Bezelga & Pereira, 2008) e encontra-se disseminada por toda a Europa (Escolas de 1º ciclo de 15 países) em contextos onde tendencialmente a educação coexiste com contextos sócioculturalmente diversos (Bramford, 2006). As suas práticas assentam em atividades não-exclusivas (todo o grupo turma) centradas na valorização do contributo e do enriquecimento que as diferentes proveniências e experiências culturais comportam em termos artísticos, pedagógicos, educativos e relacionais (Stoer, 1993) e na promoção de competências curriculares, pedagógicas e de educação pela arte (desenvolvimento da expressão e comunicação,

apropriação das linguagens elementares, desenvolvimento da criatividade e compreensão das artes no contexto; Ministério da Educação, 2002).

Esta metodologia foi considerada "boa-prática na intervenção artísticopedagógica" pelo Ministério da Educação/DGIDC e um estudo do IESE confirmou os seus impactos ao nível da promoção de competências nas/os alunos/as (melhoria da motivação, envolvimento e autoconceito), na Escola (participação e sucesso das/os seus estudantes) e na relação escola-família (Neves, 2007).

Intervenção ecológico-desenvolvimental

O projeto desde 2006 assumiu uma linha de intervenção psicológica, psicopedagógica e psicosocial conducente à complementaridade de intervenções. Pelos papéis que a equipa de Psicologia do projeto sempre assumiu podemos considerar que as práticas de avaliação e intervenção psicológica em contextos educativos se enquadram num modelo desenvolvimental e ecológico (Melo & Pereira, 2007). Estes modelos ao não intervirem com problemas individuais e fenómenos educativos descontextualizados, mas dentro de um sistema, com todos os participantes e de acordo com modelos e práticas de intervenção que têm efetivamente em conta que os ambientes diretos em que a pessoa interage estão embebidos num ambiente mais amplo (Melo e Pereira, 2011), com as suas propriedades físicas, sociais e culturais, que operam direta e indiretamente em todos os níveis da interação pessoa-ambiente; (Bronfenbrenner, 1979, 1999, 2005). Basicamente, a pessoa e o seu ambiente não formam entidades separadas. A pessoa é uma parte ativa e intencional do ambiente em que interage; os ambientes diretos em que a pessoa interage estão embebidos num ambiente mais amplo, com as suas propriedades físicas, sociais e culturais, que operam direta e indiretamente em todos os níveis da interação pessoa – ambiente (Melo & Pereira, 2007).

Este modelo procura perceber o desenvolvimento da criança nas suas relações dinâmicas com o contexto, atendendo à diversidade dos alunos e procurando as razões para os comportamentos disfuncionais tendo em conta as inter-relações e interações dos diferentes cenários que envolvem a criança, a dimensão socioinstitucional da ação educativa (estudando os fenómenos educativos nos seus contextos naturais, a sala de aula, a escola e a comunidade envolvente; Gutkin, 2009) e a proposta de intervenções ecossistémicas (Pereira, 2010). Estes modelos implicam o conhecimento dos processos de desenvolvimento, da aprendizagem e das necessidades emocionais e sociais da criança, a compreensão dos problemas nos contextos (tornando predominante o papel da interação social e da cultura; John-Steiner & Mahn, 2003) e uma intervenção de natureza psicoeducacional e psicosocial (Maital & Scher, 2003; Siegel & Cole, 2003).

Participação e avaliação

As componentes de participação e avaliação no e do projeto são fulcrais. No que se refere ao referencial de avaliação o projeto procura recolher, analisar e refletir dados provenientes de metodologias mistas (qualitativos e quantitativos) e de indicadores específicos de participação e/ou resultados em atividades e/ou ações, de acordo com um racional ecológico-sistémico e com perspetivas cíclicas de ação-reflexão-avaliação (Schon, 1990) na "parte" (em cada atividade) e no "todo" (totalidade do projeto). Estes princípios permitiram a criação de um roteiro de avaliação muito valorizada na formulação do projeto e nuclear na discussão e reflexão de práticas e de impactos por parte da sua equipa técnica, do seu consórcio promotor e gestor e das entidades externas que o avaliam (Ministério da Educação e Programa Escolhas).

Este racional de avaliação só é possível e praticável a partir de um envolvimento em todas as fases do projeto (planeamento, execução e avaliação) de todos os elementos

participantes (técnicos, destinatários e beneficiários). Neste sentido, e porque engloba alunas/os; professoras/es, assistentes operacionais e outros técnicos; pais e familiares e a comunidade em geral; o projeto apresenta uma linha de intervenção / participação ecossitémica (Silva, 2004) no sentido da criação de impactos a partir da valorização da Escola, da motivação das/os suas/seus aluna(os) para a mesma e, especialmente, a procura da promoção de competências e ferramentas que permitam uma generalização dos seus impactos a outros contextos (Walker & Gresham, 2003).

Alertar, capacitar e comunicar

Finalmente a componente "alertar, capacitar e comunicar". O primeiro elemento (alertar) provém de uma necessidade cada vez mais premente de identificar situações/necessidades e potenciar/permitir a discussão e a mobilização de recursos para a resposta à mesma. Uma tarefa fulcral e que deve partir das instituições/projetos de primeira linha que quotidianamente contactam com as pessoas, com as suas dinâmicas e com as suas eventuais necessidades. O segundo (capacitar) advém da perspetiva do projeto em conferir instrumentos, ferramentas e competências aos seus participantes de forma a serem projetados os impactos para outros contextos (micro, meso, exo e macrosistémicos; Bronfenbrenner, 1979, 2005) e para momentos pós término da intervenção. Esta linha, que deve ser entendida como menos remediativa e mais preventiva (Bowen, Jenson & Clarck, 2004) e promotora (Siegel & Cole, 2003), configura a intervenção em torno das funções desenvolvimentais e de promoção de bem-estar em paralelo com as funções educativas (Pereira & Melo, 2009).

A terceira componente (comunicar) além de fundamental na época em que vivemos aponta para dois objetivos do projeto: através da comunicação das suas práticas potenciar a sua intervenção, as possibilidades de continuidade de financiamento e a projeção da intervenção para outros contextos; a promoção da imagem das comunidades dos bairros da Malagueira e Cruz da Picada e consequente diminuição de preconceitos e estereótipos que apontam a alguns obstáculos ao desenvolvimento e capacitação pessoal, social e comunitárias destas populações.

Projeto MUSEpe | Ao terceiro ano novas abordagens à intervenção na comunidade

A avaliação dos primeiros 24 meses de intervenção do projeto (nomeadamente o elevado cumprimento dos objetivos estipulados) fez com que a equipa do projeto definisse o aprofundar da intervenção na comunidade como o principal paradigma para o seu terceiro ano de intervenção. Depois de definidos os vetores-chave da intervenção as novas ações desenvolvidas e abaixo descritas procuraram obedecer aos mesmos permitindo um cerzir destas novas atividades com os objetivos nucleares do projeto.

Horta Social Comunitária | EB1/JI da Cruz da Picada

Depois de em anos anteriores no âmbito de projeto de "Educação para a Sustentabilidade" terem sido implementadas um conjunto de medidas e ações que visaram a promoção de comportamentos em torno da recolha seletiva de resíduos, do consumo responsável de recursos (água e energia) e da implementação de uma horta biológica pedagógica na EB1 da Cruz da Picada, 2012 marcou o arranque da Horta Social Comunitária. Esta horta social e comunitária em contexto escolar (recinto exterior) pretende, além do potenciar de "novos olhares" da comunidade sobre a Escola (promoção de relacionamento com famílias e outras instituições da comunidade), assumir-se como um "laboratório vivo" de práticas em torno da horticultura biológica, revelando também o seu potencial enquanto instrumento pedagógico (pela possibilidade de diversificação dos contextos de aprendizagem, permitindo a relação com diferentes conteúdos curriculares), intergeracional (pelas diferentes gerações, interesses e aptidões que abarca) e inclusivo (pela capacidade de atender a uma diversidade de necessidades e permitir o desenvolvimento de projetos de autonomia junto de alunas/os com necessidades educativas específicas). Finalmente, assume a função de suporte

às famílias no que se refere às carências económicas, à promoção de hábitos de consumo saudáveis e equilibrados e gestão de tempo.

Paralelamente ao impacto referido procuramos a construção de uma ferramenta que promova a motivação das/os alunas/os face à Escola (com impactos ao nível do envolvimento dos mesmos e do clima de Escola) e que complemente um conjunto de ações em torno da prevenção de práticas agressivas. No que se refere a este ponto partimos dos estudos que referem que em meio escolar (e.g. Craig, Pepler & Atlas, 2000; Leff, Costigan & Power, 2004; Pereira & Pinto, 2001) o espaço de recreio é o contexto preferencial (cerca de 90%; Pereira, 2010) para a ocorrência de práticas agressivas e o local onde as crianças passam uma parte significativa do seu dia (Leff, Costigan & Power, 2004). Neste sentido a horta constitui-se como elemento estruturante no projeto de remodelação e reorganização do espaço escolar, numa lógica que, conjuntamente com a criação de espaços lúdicos diferenciados (percurso trapalhão, jardim da música, etc), espaços de desenvolvimento e a realização de atividades, visa a prevenção das práticas agressivas a par da promoção de competências através de recursos humanos e materiais (Leff, Power, Costigan & Manz, 2003) que respondem às necessidades/características dos/as alunos/as e do contexto (Jansson & Persson, 2010).

As hortas comunitárias têm vindo a ser desenvolvidas um pouco em todo o mundo (Amstrong, 2000) tendo-se assistido nos últimos meses ao início de diversos projetos em Portugal (normalmente promovidos por autarquias e/ou grupos organizados de cidadãos). Já as hortas sociais são fundamentalmente dirigidas para famílias em situação de vulnerabilidade social e económica, em territórios urbanos marcados pela exclusão social (Ferris, Norman, & Sempik, 2001). O sucesso destas ações implica um acompanhamento de proximidade e a procura da promoção de competências na população a que se destinam. No caso do projeto MUSEpe entende-se que a horta além de social é também comunitária ao potenciar práticas de inclusão pela participação ativa que os membros da comunidade assumem na resolução

dos seus próprios problemas (*community control;* Ornelas, 1997) e ao procurar promover a integridade ecológica e a proteção e o respeito pelo meio ambiente (Gil, 2006).

Esta Horta possui cerca de 800 metros quadrados, divididos em 16 parcelas com diferentes dimensões que conjuntamente com a Horta Pedagógica e Jardim de Plantas Tintureiras ocupam parte do espaço de recreio da EB1/JI da Cruz da Picada. Os utilizadores (26 responsáveis de talhão e respetivas famílias) devem cumprir um conjunto de pressupostos definidos em regulamento, usufruindo do espaço e de acesso gratuito a água. Além de familiares das/os alunas/os da escola existem talhões da responsabilidade de formandas/os da formação modular em competências básicas de leitura e escrita (ver abaixo) e do Centro Comunitário da Cruz da Picada, procurando-se desta forma oferecer sustentabilidade à horta pós-término do financiamento do projeto.

A avaliação de impactos da horta assenta numa lógica ecológica de avaliação e incide sobre diferentes níveis de análise (responsáveis de talhão, alunas/os e comunidade educativa – entrevistas, questionários e grelhas de registo). Neste processo procedeu-se ao estudo e mapeamento de expetativas iniciais dos diversos participantes no projeto que permitirão uma melhor validação dos resultados obtidos.

Finalmente por ser um recurso inovador e com bastante potencial foi amplamente difundido/comunicado (alvo de reportagens em jornais, revistas e televisão) e ainda reconhecido pela fundação Ilídio Pinho (prémio Ciência na Escola, 2012).

Educação e Formação de Adultos

O projeto MUSEpe [2010-2012] procurou responder à necessidade de alargar a ação do anterior projeto ao espaço da comunidade numa lógica de promoção de impactos noutros públicos mas também pela visão ecológica do projeto que determina a importância de

promover alterações nos diferentes cenários em que as crianças se posicionam de forma a tornar mais permanentes e eficazes as potenciais mudanças.

Uma das linhas em que esta questão se refletiu prende-se com a intervenção pedagógica. Neste sentido, além da continuidade de intervenções na Escola, o projeto promoveram-se ações de alfabetização de adultos que acabaram por avançar (pelas necessidades identificadas) para formações modulares de competências básicas de leitura e escrita. Paralelamente foi disponibilizado apoio/acompanhamento que tem possibilitado a resposta a situações onde é necessário realizar ou proceder a encaminhamentos para respostas educativas e/ou formativas. Foram ainda desenvolvidas várias formações para o público adulto essencialmente em torno das questões da saúde e planeamento familiar, da literacia financeira e da inclusão digital.

Atividades Artísticas na Comunidade

Nesta fase do projeto também se procurou estender o trabalho artístico a novos públicos (adultos) e a novos espaços e contextos (comunidade). Depois dos trabalhos artísticos desenvolvidos com a comunidade (ImagemAndante | dezembro 2010; Baile da Primavera | março 2011; Arruada e Arraial | junho 2011; Exposição "Quando a diferença acontece" | novembro 2011 e janeiro 2012), este processo ganhou novo ímpeto em 2012 com o arranque de atividades para pais e filhos (sessões de teatro onde se procura trabalhar e refletir questões da maternidade e parentalidade) e ateliers no bairro para novos públicos (essencialmente ex-alunos da Escola) organizados conjuntamente com o Centro de Inclusão Digital do projeto MUSEpe (ver abaixo). Estas ações buscam o fomento de um trabalho individual e coletivo de empowerment onde a criatividade, as artes e a comunidade envolvente (Bramford, 2006, 2007) se associam na criação de veículos de relação, de identificação e de promoção de competências.

Intervenção Comunitária | Jovens (Turma PIEF)

Procurando a continuidade de intervenções entendeu o projeto iniciar uma nova ação para 2012 junto de uma turma PIEF que integra alguns jovens da comunidade (nomeadamente provenientes da comunidade cigana). O trabalho prossegue a promoção de competências a partir do reconhecimento da experiência sócio-cultural (Frisby, 2009) enquanto fator protetor e preventivo do desfavorecimento dos jovens que em contexto escolar apresentam uma cultura distinta da "dominante" (Pacheco, 2008) e procura potenciar a parceria (com a equipa da turma PIEF) no sentido de garantir a continuidade de intervenção noutros contextos e momentos junto dos públicos do projeto.

Centro de Inclusão Digital

Finalmente, o Centro de Inclusão Digital do projeto MUSEpe, 2012 trouxe um conjunto de alterações que vêm reforçar dois dos pontos atrás discutidos. Por um lado a continuidade da intervenção da Escola a outros contextos, quer pelas atividades conjuntas com o Centro de Inclusão Digital, quer por este se assumir como um espaço do projeto no bairro. Depois pelas alterações introduzidas que procuram suscitar um paradigma de utilização distinto, mais formativo/educativo (menos lúdico) e a promoção de competências e de ferramentas do âmbito da inclusão digital. Tais mudanças assentaram em cinco dimensões: física (espaço); dinâmica (horário); comunicacional (reforço da comunicação do espaço e atividades); programação (promoção de formações que visam novos públicos, a continuidade de intervenção do projeto e a capacitação de voluntários assegurem a dinamização do espaço pós fim do projeto); investigação (desenvolvimento de instrumentos que permitem avaliar a intervenção/utilização do espaço, nomeadamente através de análise de conteúdo de "print screens" como forma de estudar e monitorizar o uso dos computadores).

Referências

Armstrong, D. (2000). A Survey of Community Gardens in Upstate New York: Implications for Health Promotion and Community Development. *Health & Place,* 6, 319- 327.

Bezelga, I. & Pereira, T. (2008). Museando, A presença de artistas na Escola: Do MUS-E ao MUSEpe – 9 anos de intervenção na EB1 da Cruz da Picada de Évora. *Actas do Congresso Ibero Americano de Educação Artística: Sentidos TransIbéricos – DVD* (135-147). Associação Professores de Expressão e Comunicação Visual.

Bowen, J.; Jenson, W. & Clarck, E. (2004). *School-Based Interventions for Students with Behavior Problems.* New York: Kluwer Academic/Plenun Publishers

Bramford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education.* Berlim: Waxmann Verlag.

Bramford, A. (2007). *Kwaliteit en consistentie – Arts and cultural education in flanders.* Flanders: Ministry of Education.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span* (3-28). Washington, DC: American Psychological Association

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks, CA: Sage

Comissão de Educação e Ciência (2008). *Segurança nas Escolas.* Lisboa: Assembleia da República.

Craig, W., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21, 22– 36

Ferris, J., Norman, C., & Sempik, J. (2001). People, Land and Sustainability: Community Gardens and the Social Dimension of Sustainable Development. *Social Policy & Admnistration*, 35, 5, 559-568.

Frisby, C. (2009). Cultural competence in school psychology: Established or elusive construct? *In* T. Gutkin & C. Reynolds. *The Handbook of School Psychology* (pp.855-887). New Jersey: John Wiley & Sons.

Gil, H. (2006). *Educação para a Cidadania: Guião de Educação para a Sustentabilidade — Carta da Terra.* Lisboa: Ministério da Educação.

Ginsburg, M. & Pigozzi, M. (2010). Multiple voices on education and development. *Development,* 53(4), 551-561.

Gutkin, T. B. (2009), Educational School Psychology: A Personal Opinion and a Plea for Change. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The Handbook of School Psychology* (pp. 463-496). Hoboken, NJ: Wiley.

Jansson, M. & Persson, B. (2010). Playground planning and management: An evaluation of standard-influenced provision through user needs. *Urban Forestry & Urban Greening, 9*, 33-42

John-Steiner, V. & Mahn, H. (2003). Sociocultural Contexts for Teaching and Learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology. Vol. 7. Educational Psychology* (pp. 125 – 151). New Jersey: J. Wiley & Sons

Leff, S., Power, T., Costigan, T. & Manz, P. (2003). Assessing the climate of the playground and lunchroom: Implications for bullying prevention programming. *School Psychology Review*, 32, 418–430

Leff, S.; Costigan, T.; Power, T. (2004). Using participatory research to develop a playground-based prevention program. *Journal of school psychology*, 42, 3-21

Maital, S. & Scher, A. (2003). Consulting About Young Children: An Ecosystemic Developmental Perspective. In E. Cole & J. A. Siegel (Eds.), *Effective Consultation in School Psychology* (pp. 337 – 361). Göttingen: Hogrefe & Huber Pub.

Masten, A. & Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: promotive and protective processes in schools. *In* T. Gutkin & C. Reynolds. *The Handbook of School Psychology* (pp.721-738). New Jersey: John Wiley & Sons.

Melo, M. & Pereira, T. (2007). Processos de mediação na emergência do modelo ecológico-desenvolvimental em Psicologia da Educação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación,* XI, Vol. 15, N.º2, pp. 41-54.

Melo, M. & Pereira, T. (2011). Novos paradigmas de intervenção psicológica em contextos educativos e qualidade de vida. *Atas do Congresso. Internacional Interfaces da Psicologia – Qualidade de Vida, Vidas de Qualidade.* Évora: Departamento de Psicologia e Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Menuhin, Y. (1998). Art, a key to the future. *in* Y. Menuhin (coord.). *Dossier de dissémination du séminaire international MUS-E.* Bruxelles: International Yehudi Menuhin Foundation.

Menuhin, Y. (1999) Présentation d'un réve. *In* Y. Menuhin (coord.). *Rapport d'activités pour l'an 2000* (pp. 7-13). Bruxelles: International Yehudi Menuhin Foundation.

Ministério da Educação (2002). Currículo nacional do ensino básico - competências essenciais. Lisboa : Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Mukhopadhyay, L. (2010). Development of resilience among school children against violence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 455–458.

Neves, A. (2007). Projecto MUS-E - Resultados de uma Avaliação Externa. *Cadernos Sociedade e Trabalho*, 10, 25-42.

Ornelas, J. (1997). Psicologia Comunitária: Origens, fundamentos e áreas de intervenção. *Análise Psicológica*, 3, 15, 375-388.

Pacheco, J. (2008). *Escola da Ponte – Formação e transformação da Educação* (2ª ed.). Petropólis: Editora Vozes

Pereira, B. O. & Pinto. A. D. (2001). Introdução. *In* B. O. Pereira & A. D. Pinto (eds.). *A Escola e a criança em risco – intervir para prevenir.* Porto: Edições ASA

Pereira, T. (2010). A centralidade da intervenção na espaço de recreio para a prevenção e redução das práticas agressivas entre alunos – O caso do programa "Outra(s) Forma(s) de Brincar. *INFAD: International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XXII, N.º1, Vol. 2, pp. 723-731.

Pereira, T. (2011). *Projecto MUSEpe [2010-2012]: Particularidades e impactos de um ano de intervenção. In* J. Sánchez, M. Martín & J. Pastor (org.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (7433-7452). Madrid: Associación Nacional de Psycología Y Educación.

Pereira, T. & Coelho, R. (2009). *Projecto MUSEpe – Impactos de 3 anos de intervenção na EB1 da Cruz da Picada de Évora.* Actas do Congresso Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 2245-2260). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Pereira, T. & Melo, M. (2009). *Programa Outra(s) Forma(s) de Brincar: 3 anos de intervenção.* Actas do Congresso Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 4619-4635). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Pereira, T. & Melo, M. (2011). A metodologia artístico-pedagógica MUS-E como veículo para o envolvimento das/dos estudantes em Escolas de contextos sócio-culturalmente diversos. *Atas do Congresso. Internacional Interfaces da Psicologia – Qualidade de Vida, Vidas de Qualidade.* Évora: Departamento de Psicologia e Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Schon, D. (1990). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco:Jossey-Bass.

Siegel, J. A. & Cole, E. (2003). Role Expansion for School Psychologists: Challenges and Future Directions. In E. Cole & J. A. Siegel (Eds.), *Effective Consultation in School Psychology* (pp. 3-23). Göttingen: Hogrefe & Huber Pub

Stoer, S. (1993). *O projecto de educação e diversidade cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação (PEDIC) e a formação de professores para a educação multicultural. in* M. Nazareth & M. Fernandes (coord.) Escola e Sociedade Multicultural. Lisboa: Secretariado Entreculturas.

Walker, H. & Gresham, F. (2003). School-Related Behavior Disorders. *In* W. Reynolds & G. Miller (Vol. Eds.). *Handbook of Psychology: Vol. VII – Educational Psychology.* (pp. 511-530). New Jersey: John & Wiley & Sons.

PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA MATEMÁTICA PRÉ-ESCOLAR – RESULTADOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Isabel Abreu-Lima, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), isabelmplima@fpce.up.pt
Vera Coelho, FPCEUP, veracoelho_up@hotmail.com
Catarina Lobo, FPCEUP, lobocatarina@gmail.com
Cátia Castro, FPCEUP, catia_sofia_castro@hotmail.com
Vanda Gomes, FPCEUP, gomes.vanda@gmail,com
Ana Filipa Monteiro, FPCEUP, ana_monteiro27@hotmail.com

RESUMO: A necessidade de promover a competência matemática das crianças portuguesas é confirmada pelos resultados dos últimos estudos comparativos internacionais, como o PISA. Investigação recente no domínio da psicologia e educação revela que o conhecimento matemático é um domínio essencial do desenvolvimento cognitivo e que as crianças têm, desde idades precoces, capacidades, oportunidades e motivos para adquirir conhecimentos matemáticos espontâneos sem necessidade de ensino formal (Ginsburg, Lee & Boyd, 2008). Sabe-se, também, que desde cedo existem diferenças nos conhecimentos matemáticos das crianças e que estas diferenças apresentam estabilidade ao longo do tempo. Por outro lado, bons resultados em matemática nos primeiros anos da escolaridade aparentam ser os melhores preditores do sucesso escolar futuro (Ducan et col., 2007).
Este estudo apresenta o programa "Brincando com a Matemática", seus pressupostos e conteúdos, bem como os resultados obtidos no *Test of Early Mathematics Ability 3* (Ginsburg & Baroody, 2003a) antes e após a implementação do programa com crianças de 4 anos. Participaram 74 crianças e a avaliação incluiu grupo de controlo e experimental, num formato de pré e pós-teste. Os resultados salientam as diferenças estatisticamente significativas encontradas na competência matemática das crianças após a intervenção com o programa. Destaca-se ainda a pertinência de um trabalho pré-escolar sistemático e estruturado que permita não só o desenvolvimento de competências, mas que seja simultaneamente impulsionador de uma atitude positiva face à matemática.

Introdução

O reconhecimento da matemática como área fundamental do desenvolvimento infantil e a explicitação de objetivos e conteúdos curriculares específicos nos programas e guiões de trabalho para professores e educadores demonstram a sensibilidade dos responsáveis educativos por este domínio do conhecimento e suas implicações no desenvolvimento, aprendizagem e sucesso educacional das crianças. Em 2008, foram lançadas pelo Ministério da Educação (ME) duas brochuras que servem de apoio à exploração da matemática no pré-escolar e que se assumem como auxiliares na operacionalização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Em 2010, surgiram as metas de aprendizagem para o ensino pré-

escolar que reforçam a importância da matemática como uma área de trabalho fundamental com crianças mais novas (ME, 2010).

A importância atribuída à matemática infantil não surge por acaso. Dispomos atualmente de um vasto conjunto de estudos e extensa literatura, nos domínios da Psicologia e da Educação, que a fundamentam e que demonstram as competências e conhecimentos matemáticos que as crianças possuem desde idades precoces. Esta precocidade do conhecimento matemático cria assim, e desde logo, uma apetência da criança pela matemática e uma disponibilidade básica para aprender, que se prolonga pelos anos pré-escolares. Nesta altura do seu desenvolvimento, e independentemente dos seus antecedentes, a criança adquire ideias, estratégias e competências como contar, fazer cálculos e resolver problemas, entre outras. A existência de uma matemática informal, que surge independentemente do ensino formal, é referida por vários autores como uma característica das crianças dos três aos seis anos, podendo constituir um desafio para os educadores, que nem sempre estão preparados para reconhecer e lidar com as singularidades do pensamento matemático infantil.

Os conhecimentos recentes sobre o desenvolvimento matemático antes da entrada na escolaridade obrigatória, que mostram o interesse natural das crianças pequenas por padrões e formas, pela comparação de magnitudes e pela contagem (Ginsburg, Klein & Starkey, 1998), trazem implicações significativas para os profissionais e para as políticas da educação pré-escolar (Varol & Farran, 2006). As crianças entre os quatro e os cinco anos possuem competências matemáticas mais avançadas do que frequentemente se assume, verificando-se que mesmo entre crianças de níveis socioeconómicos diferentes existem semelhanças no que diz respeito ao interesse e à forma como se envolvem nas atividades relacionadas com a matemática (Ginsburg & Seo, 2004). No entanto, apesar dos importantes contributos que ressaltam as mais valias de uma educação matemática de alta qualidade e

desenvolvimentalmente adequada durante os anos pré-escolares, as potencialidades das crianças neste domínio continuam a ser subestimadas (Ginsburg, Lee & Boyd, 2008).

Na ausência de um currículo de matemática estruturado e suficientemente objetivo, cabe aos educadores de infância a tarefa de decidir que conteúdos explorar com as crianças, de que forma os introduzir, a frequência com que o farão e os recursos a utilizar. Contudo, é vulgar que estes profissionais não considerem a matemática como uma prioridade na educação pré-escolar (Baroody, 2004) nem tão pouco a forma como ela pode contribuir para o desenvolvimento de competências centrais como o pensamento abstrato, a capacidade de prever acontecimentos ou de colocar hipóteses.

De acordo com Lee e Ginsburg (2007), existem diferentes atitudes relativamente à importância de trabalhar a literacia e a matemática no pré-escolar. As questões relacionadas com a literacia são exploradas de forma mais intencional, em detrimento da matemática que é abordada informalmente a propósito de outras atividades ou rotinas do jardim-de-infância. Contudo, esta tendência parece modificar-se quando se trata de crianças provenientes de meios mais desfavorecidos. Neste caso, os educadores consideram que é necessário trabalhar de forma mais sistemática ambas as áreas académicas (literacia e matemática) com o objetivo de colmatar as dificuldades inerentes ao nível socioeconómico.

Vários autores consideram que esta diferença nas atitudes pedagógicas face ao ensino da literacia e da matemática está relacionada com o estereótipo negativo que existe face à matemática, observado na população em geral (Ashcraft, 2002; Lee & Ginsburg, 2007). Esta tendência para evitar a matemática encontra-se diretamente associada a perceções de incapacidade e de falta de conhecimentos por parte dos profissionais da educação em geral e, muito provavelmente também, por parte dos educadores de infância (Baroody, 2004).

Varol e Farran (2006) sintetizam os resultados de um conjunto de investigações, demonstrando que as atitudes, crenças e conhecimentos dos educadores sobre a matemática

têm um impacto significativo ao nível da disposição para explorarem estes conteúdos com os mais novos e, consequentemente, no ambiente de aprendizagem. Promover o sentimento de competência dos educadores face à matemática é o principal desafio no contexto da matemática no pré-escolar (Baroody, 2004). É, por isso, fundamental investir na formação de base dos profissionais de educação, proporcionando-lhes a oportunidade de aprofundarem novas pedagogias e novos conhecimentos no campo da matemática para os mais novos (Baroody, 2004). A divulgação de programas específicos que promovam a aquisição de um conjunto abrangente de competências matemáticas durante o pré-escolar é, sem dúvida, um passo importante no caminho para a aceitação da matemática como parte integrante e essencial da educação pré-escolar (Seo & Ginsburg, 2004). De acordo com a investigação, a implementação de currículos de alta qualidade, que respondam aos interesses naturais das crianças, é também uma peça fundamental na construção de atitudes positivas em relação à matemática. É neste contexto que se destaca o programa *Big Math for Little Kids* (Ginsburg et al., 2003) que, na sua versão portuguesa, se denomina *Brincando com a Matemática* (BM). O programa foi traduzido e adaptado para o português por uma investigadora do Centro de Psicologia da Universidade do Porto e tem vindo a ser implementado com bastante sucesso em alguns jardins-de-infância públicos e privados no Grande Porto. Possui duas versões, uma para crianças de 4 anos e outra para crianças de 5 anos, e consiste num conjunto de atividades com carácter lúdico, distribuídas por 6 unidades, cada uma das quais contempla um domínio do conhecimento matemático relevante. O tipo de atividades propostas pelo programa enquadra-se perfeitamente no ambiente e no trabalho desenvolvido nas salas do jardim-de-infância. O programa é desenvolvido ao longo de um ano letivo, preferencialmente pelas educadoras. Segundo Duncan e col. (2007), este currículo reúne as condições necessárias e desejáveis a uma educação matemática de qualidade e bem-sucedida.

O modelo conceptual que orientou os autores do programa e todo o trabalho que com ele tem vindo a ser desenvolvido em Portugal tem subjacentes alguns princípios gerais, fundamentados na evidência empírica e para os quais se pretende promover a adesão dos educadores. Estes princípios, enunciados por Ginsburg, Greenes e Balfanz (2003) e apresentados em seguida, deverão orientar qualquer iniciativa no sentido de uma intervenção matemática com crianças de idade pré-escolar.

Um princípio de base é o de que qualquer criança é capaz de aprender matemática. As crianças têm, desde idades precoces, capacidades, oportunidades e motivos para adquirir conhecimentos matemáticos espontâneos mesmo na ausência de ensino formal (Ginsburg, Lee & Boyd, 2008). Um outro princípio tem a ver com as estratégias utilizadas com as crianças. Brincar é importante, mas não suficiente e a intervenção do adulto tem que aproveitar os momentos oportunos para aprendizagem. O ambiente pré-escolar deve ser estimulante e de qualidade, em termos de recursos materiais, de processos e de estratégias. O currículo matemático pré-escolar deve ser compreensivo, abrangendo diversas áreas, como o número, as operações com o número, as formas, os padrões e as medidas, aproveitando os interesses genuínos e espontâneos das crianças e proporcionando um nível de desafio adequado, tendo em conta que as crianças de idade pré-escolar estão prontas para lidar com conceitos e ideias matemáticas com alguma complexidade. Finalmente, diríamos que uma educação matemática precoce e de qualidade é particularmente relevante em crianças oriundas de contextos desfavorecidos, que se encontram numa situação de desvantagem quando comparadas com crianças de nível socioeconómico superior (Presser, Ginsburg, Clements & Ertle, in press).

Este estudo visa analisar os resultados da implementação do programa *BM* no ano letivo 2008/09, em dois jardins-de-infância privados da cidade do Porto, avaliando a sua eficácia ao nível dos conhecimentos numéricos das crianças. Foi utilizado um grupo de crianças da mesma idade, frequentando também instituições privadas, como grupo de controlo (GC).

Ambos os grupos foram avaliados antes e depois da implementação do programa. Pretende-se comparar os resultados GC e do grupo experimental (GE) no final do ano letivo, esperando-se que as crianças que tiveram oportunidade de participar no programa ao longo do ano apresentem mais conhecimentos numéricos e aritméticos do que as que não participaram.

Método

Participantes

A recolha de dados realizou-se em dois colégios privados da cidade do Porto, no ano letivo de 2008/2009. Ambos os colégios pertencem a congregações religiosas e recebem essencialmente crianças de nível socioeconómico médio e superior. Todas as crianças frequentavam salas homogéneas.

No total, participaram neste estudo 74 crianças, das quais 53 participaram no programa *BM – Versão 4 anos* (GE) e 21 não participaram (GC). O GE incluiu 18 crianças do sexo masculino e 35 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 47 e os 58 meses (M = 52.19, DP = 3.35). Do GC fizeram parte 21 crianças, das quais 6 eram do sexo masculino e 15 do sexo feminino. As crianças do GC tinham idades compreendidas entre os 47 e os 58 meses (M = 53.1, DP = 3.28). Nenhuma criança com necessidades específicas de educação foi incluída neste estudo.

O quadro 1 apresenta a distribuição dos participantes neste estudo pelos grupos e contém informação sobre o género das crianças.

Quadro 1. Distribuição dos participantes segundo condição experimental e sexo

	Experimental			**Controlo**		
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
Colégio 1	8	16	24	6	15	21
Colégio 2	10	19	29	0	0	0

Instrumentos

Test of Early Mathematics Ability-3 (TEMA-3) (Ginsburg & Baroody, 2003a)

O desempenho matemático das crianças foi avaliado a partir do TEMA-3. Este teste visa determinar o nível de conhecimentos de matemática das crianças, a nível formal e informal (Ginsburg & Baroody, 2003b).

O TEMA-3 foi traduzido por uma equipa de investigação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto tendo sido criada uma versão para investigação idêntica à versão americana original. Estudos realizados pela equipa indicam que o teste possui características métricas adequadas ao contexto português (Cadima, Abreu-Lima, Gomes, Coelho, Lobo & Ramalho, 2008; Coelho, 2008). O teste possui duas formas alternativas, A e B, tendo sido utilizada a versão A no presente estudo.

Ambas as versões são constituídas por 72 itens que avaliam as competências matemáticas formais e informais de crianças entre os 3 anos e 0 meses e os 8 anos e 11 meses de idade. O conhecimento informal é avaliado a partir de quatro domínios: i) numeração; ii) magnitude relativa; iii) cálculo; e iv) compreensão de conceitos. O conhecimento formal é avaliado igualmente por quatro áreas: i) literacia numérica; ii) factos numéricos; iii) cálculo; e iv) compreensão de conceitos.

Os itens encontram-se organizados por ordem de dificuldade crescente e por faixa etária. A prova é administrada individualmente, iniciando-se no item adequado para a idade da criança. O teste finaliza quando a criança experimenta cinco insucessos consecutivos. Se a criança não responder corretamente aos cinco itens iniciais, são avaliados os itens anteriores até a criança acertar cinco itens consecutivos. Não há um tempo estipulado de aplicação da prova, podendo este variar substancialmente, de acordo com a situação e com a criança. A nota obtida por cada criança corresponde ao total de itens em que a criança obteve sucesso.

Questionário de dados sociodemográficos

Este questionário foi elaborado no âmbito deste estudo e recolhe informação sobre a idade dos pais e as suas habilitações literárias.

Procedimento

Descrição do programa Brincando com a Matemática

O programa BM – *Versão para 4 anos* foi traduzido e adaptado do programa original *Big Math for Little Kids* (Ginsburg et al., 2003), após contacto prévio e autorização concedida por um dos autores. Consiste num currículo de matemática abrangente, centrado nos interesses e nas capacidades matemáticas que surgem no quotidiano das crianças. Um dos principais objetivos do programa é a aquisição de competências matemáticas básicas, facilitadoras da transição para o 1º Ciclo do Ensino Básico, integrando os conteúdos matemáticos de forma natural nas rotinas diárias da sala e em transdisciplinaridade com outras áreas curriculares, como a leitura, a escrita, a música e o movimento. As atividades assumem um carácter explicitamente lúdico, salientando a ação intencional do adulto enquanto facilitador das aprendizagens.

Os conteúdos do programa estão organizados em seis unidades temáticas. Na unidade 1, designada "O que são números?", os principais tópicos focados são a contagem, a cardinalidade e os numerais ordinais. A unidade 2 denomina-se "A forma das coisas" e centra-se na identificação de formas bidimensionais e tridimensionais e na exploração de simetrias. Na unidade 3, "Padrões", as crianças aprendem a identificar, repetir e ampliar padrões de cores, números, formas e ritmos. Na unidade 4, "Vamos medir!" trabalham-se conceitos relacionados com comprimento, peso, capacidade, temperatura, tempo e dinheiro. Na unidade 5, "Trabalhar com números", são introduzidos problemas que envolvem a adição, a subtração, a multiplicação e a divisão. Por último, na unidade 6, "Andar por aí", são abordados conceitos espaciais. Cada unidade contém ainda um livro de histórias relacionado com o conteúdo programático e um jogo para casa baseado numa das atividades desenvolvidas na sala. A realização das atividades propostas combina momentos de pequeno e grande grupo bem como situações de exploração individual.

Para além do trabalho desenvolvido no contexto pré-escolar, o programa pretende também fomentar a participação ativa dos pais no processo de aquisição de conceitos matemáticos através de contatos regulares (ex. cartas, jogos e livros para casa).

Implementação do programa

O programa foi implementado em dois colégios privados da cidade do Porto, com crianças de 4 anos, duas vezes por semana, durante aproximadamente uma hora e trinta minutos por sessão, ao longo do ano letivo de 2008/2009. As atividades foram dinamizadas nas salas dos Jardins de Infância por licenciadas em Psicologia ligadas à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e na presença das educadoras. A equipa responsável pela dinamização das atividades participou em reuniões periódicas de supervisão na faculdade. No total, foram implementadas 49 atividades entre novembro de 2008 e maio de 2009.

No começo do ano letivo, os encarregados de educação em cada instituição foram convidados a participar numa reunião onde os elementos dinamizadores das atividades apresentaram os objetivos e a estrutura geral do programa. No decorrer do ano, na introdução de cada unidade, foram enviados para casa folhetos informativos com uma breve descrição da mesma e sugestões de atividades a realizar com os educandos. A par disso, cada criança levou para casa os livros de histórias e os jogos específicos de cada unidade, trabalhados previamente na sala.

Avaliação

Antes da implementação do programa foi realizado um pré-teste a todas as crianças com a forma A do TEMA-3. No final da intervenção todas as crianças foram reavaliadas com o mesmo instrumento. As avaliações do pré-teste decorreram entre setembro e outubro de 2008 e o pós-teste foi realizado entre junho e julho de 2009. Cada criança foi avaliada individualmente, em sessões com uma duração média de 30 minutos.

Foi também solicitado aos pais das crianças o preenchimento do questionário de dados sociodemográficos.

Resultados

A distribuição normal dos resultados no pré e pós-teste foi explorada visualmente e confirmada pelo teste *Kolmogorof-Smirnov*, o que permitiu a realização das análises subsequentes com recurso aos testes paramétricos, nomeadamente o teste *t* para amostras independentes (pré-teste) e ANOVA de medidas repetidas.

O quadro 2 apresenta os resultados iniciais e finais obtidos pelas crianças do grupo controlo e do grupo experimental no TEMA-3.

Quadro 2. Resultados no TEMA-3 no pré e pós-teste (N=74)

	Grupo	***N***	***M***	***DP***	**Mínimo**	**Máximo**
TEMA-3 pré teste	Controlo	21	15.10	6.29	2	25
	Experimental	53	13.81	6.81	3	33
TEMA-3 pós-teste	Controlo	21	19.67	4.28	10	27
	Experimental	53	24.47	5.81	10	41

A comparação dos resultados obtidos pelas crianças antes do início da intervenção (pré-teste) através do teste *t* para amostras independentes indicou não existirem diferenças significativas entre o GC e o GE, $t(72)= .746$, $p=.458$, apesar de a média obtida pelas crianças do GC ($M=15.1$, $DP= 6.29$) ter sido ligeiramente superior à do GE ($M=13.81$, $DP= 6{,}81$). Não foram encontradas diferenças significativas em função do sexo das crianças, quer no pré quer no pós-teste.

A comparação entre as notas obtidas no pré e no pós-teste pelas crianças de cada grupo foi efetuada através de uma ANOVA de medidas repetidas. O tempo revelou um efeito principal nos resultados, $F(1, 72)= 168.96$, $p<.001$, $eta^2=.70$. Ambos os grupos evoluíram positivamente do pré para o pós-teste.

Verificou-se ainda um efeito de interação significativo entre o grupo e o tempo $F(1, 71)= 27$, $p<.001$, $eta^2=.27$. Apesar das crianças dos dois grupos terem resultados superiores,

foi no GE que se constatou um crescimento mais acentuado antes e depois da intervenção, como se pode constatar na fig. 1.

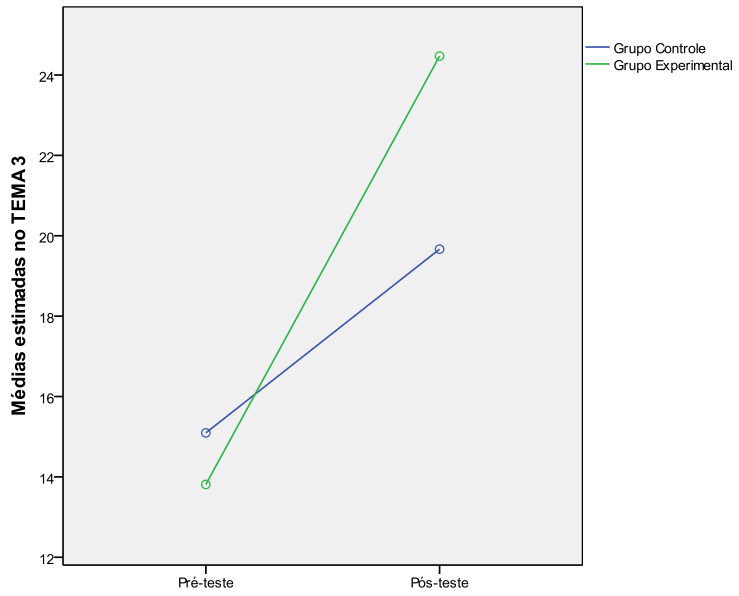


Figura 1 – Resultados no TEMA-3 no pré e pós-teste nos grupos controle e experimental

Discussão dos resultados e conclusões

À semelhança de estudos anteriores realizados com este programa (Lobo, 2008), os resultados encontrados salientam a eficácia do programa *Brincando com a Matemática* na promoção das competências matemáticas em crianças de 4 anos.

O facto de ambos os grupos apresentarem um incremento significativo do primeiro para o segundo momento de avaliação está de acordo com o princípio de que o conhecimento matemático, principalmente o conhecimento informal, se desenvolve em todas as crianças independentemente da sua cultura ou classe social (Ginsburg & Russell, 1981), da mesma forma que outros domínios cognitivos. As crianças que participaram no presente estudo são todas provenientes de meios socioeconómicos favorecidos, sendo por isso provável que as suas famílias lhes proporcionem ambientes estimulantes do ponto de vista matemático. Por

outro lado, todas frequentam instituições privadas, o que poderá também ter contribuído para este aumento significativo.

Os resultados indicam contudo que as competências matemáticas das crianças do GE aumentaram de forma significativamente superior às das crianças do GC, o que só pode ser explicado pela natureza da intervenção com o programa *BM*. Um ambiente estimulante aliado a um currículo adequado parecem promover as competências das crianças para além do que seria de esperar apenas pelas experiências habituais proporcionadas pelos seus contextos de vida. Esta questão é particularmente relevante no caso de crianças de nível socioeconómico mais baixo, que não dispõem normalmente das mesmas oportunidades de aprendizagem, o que frequentemente as coloca em risco de insucesso escolar (Ginsburg, Lee & Boyd, 2008).

Um trabalho mais estruturado, desenvolvimentalmente adequado e intencional pressupõe formação adequada e específica na área da matemática por parte dos adultos que interagem com a criança. Um estudo a nível nacional, desenvolvido em 2006 por uma equipa que integrou alguns dos investigadores deste estudo, revelou que cerca de 50% das educadoras respondentes sentiam necessidade de documentação, formação e recursos materiais na área da matemática (Bairrão e col., 2006). Alguns passos foram dados, entretanto, nesse sentido, nomeadamente o lançamento de brochuras para a EPE (ME, 2008a; ME, 2008b), e a formulação recente das Metas de Aprendizagem para a Matemática (ME, 2010). Apesar destes avanços, a necessidade de disponibilizar às educadoras estratégias mais concretas ao nível do trabalho da matemática não parece despicienda.

É também importante destacar a componente de articulação com as famílias, bem como a ênfase nas experiências das crianças, nos seus conhecimentos e interesses, para desenvolver as suas competências. Estudos anteriores referem que este programa parece promover uma atitude positiva e de interesse face à matemática. Estas foram algumas das conclusões apresentadas por Lobo (2008), através da análise de entrevistas realizadas a pais e educadores

de crianças que foram alvo de intervenção com o programa. Castro (2010) verificou ainda que crianças participantes no programa *BM* aos 5 anos apresentam, no 1º ano de escolaridade, um maior sentimento de auto competência neste domínio quando comparadas com crianças do mesmo nível socioeconómico que não contactaram com o programa.

É nossa convicção que as experiências precoces com a matemática são fundamentais para o sucesso das aprendizagens subsequentes. Neste sentido, o programa *BM* poderá constituir uma ferramenta de trabalho importante para educadores e pais, uma vez que os resultados apontam para a eficácia deste modelo de trabalho não só ao nível do desenvolvimento de competências, mas também na relação que as crianças desenvolvem com a matemática.

Não podemos deixar de lembrar algumas das limitações deste estudo, nomeadamente o número restrito de participantes e a sua homogeneidade em termos de nível socioeconómico. Por outro lado, as competências avaliadas pelo TEMA-3 são essencialmente numéricas, ou seja, o teste avalia somente uma pequena parte das competências trabalhadas ao longo das seis unidades do programa, nomeadamente as competências trabalhadas nas unidades 1 e 5, ficando por determinar o seu impacto em outras áreas do conhecimento matemático.

Referências

Aschcraft, M. (2002). Math anxiety: Personal, educational and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 181-185.

Bairrão, J., Abreu-Lima, I., Leal, T., Gamelas, A. M., Almeida, A. S., Aguiar, C., Cadima, J., Novais, I., Alves, M. J. & Silva, S. P. (2006). *Caracterização dos contextos de Educação Pré-Escolar: Inquérito Extensivo – Relatório Final*. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE). Manuscrito não publicado.

Barrody, A. J. (2004). The role of psychological research in the development of early childhood mathematics standards. In Clements, D. H., Sarama, J., DiBiase, A. (Eds.), *Engaging Young Children in Mathematics.* (pp. 149-171). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Cadima, J., Abreu-Lima, I., Gomes, V., Coelho, V., Lobo, C., & Ramalho, C. (2008, Outubro). *Avaliação de competências de matemática dos 4 aos 7 anos de idade*. In A. P.

Noronha et al. (Coord.), Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos (CD-ROM).Psiquilibrios: Braga.

Castro, C. (2010). "*Eu gosto de Matemática. E tu?" Impacto de um programa pré-escolar na auto-percepção de capacidade matemática em crianças do 1º ano do 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado apresentada à FPCEUP, sob a orientação de Isabel Abreu-Lima. FPCEUP, manuscrito não publicado.

Coelho, V. (2008). *Contributo para o estudo da Validação do Test of Early Mathematical Ability – 3.* Dissertação de Mestrado apresentada à FPCEUP, sob a orientação de Isabel Abreu-Lima. FPCEUP, manuscrito não publicado.

Duncan, G, J., Claessens, A., Huston, A. C., Pagani, L. S., Engel, M., Sexton, H., Dowsett, C. J., Magnuson, K., Klebanov, P., Feinstein, L., Brooks-Gunn, J., Duckworth, K. & Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology, 6,* 1428-1446.

Greenes, C., Ginsburg, H. P., & Balfanz, R. (2004). Big math for little kids. *Early Childhood Research Quarterly, 19,* 159-166.

Ginsburg, H. P. & Baroody, A. J. (2003a). *Test of Early Mathematics Ability (3rd Edition).* Adaptação portuguesa (Versão para investigação). Porto: FPCEUP (Tradução de Isabel M. Abreu-Lima).

Ginsburg, H. P. & Baroody, A. J. (2003b). *Test of Early Mathematic Achievement (3rd Edition): Examiner's manual.* Austin, Texas:Pro-ed.

Ginsburg, H. P., Greenes, C. & Balfanz, R. (2003). *Big math for little kids*. Parsippany, NJ: Dale Seymour Publications.

Ginsburg, H. P., Klein, A. & Starkey, P. (1998). The development of children's mathematical thinking: Connecting research with practice. In I. Siegel & A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology and practice,* 5th Ed., vol. 4, pp.401-476. New York: Wiley.

Ginsburg, H. P., Lee, J. S., & Boyd, J. S. (2008). Mathematics education for young children: What it is and how to promote it? *Social Policy Report: Giving child and youth development knowledge away, 22,* 3-22.

Ginsburg, H. P. & Russell, R. (1981). Social class and racial influences on early mathematical thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 46,* 1-69.

Lee, J. & Ginsburg, H. P. (2007). Preschool teacher's beliefs about appropriate early literacy and mathematics education for low- and middle-socioeconomic status children. *Early Education and Development,* 18, 111-143.

Lobo, C. (2008). *Intervenção nas competências de matemática em idade pré-escolar: avaliação da eficácia de um programa de intervenção*. Dissertação de Mestrado apresentada à FPCEUP, sob a orientação de Isabel Abreu-Lima. FPCEUP, manuscrito não publicado.

Ministério da Educação & Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008a). *Geometria: Textos para educadores de infância* [versão eletrónica].

Ministério da Educação & Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008b). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância* [versão eletrónica].

Ministério da Educação & Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar* [versão eletrónica].

Presser, A.L., Ginsburg, H., Clements, P. & Ertle, B. (in press). *Effects of a Preschool and Kindergarten Mathematics Curriculum: Big Math for Little Kids*.

Seo, K. & Ginsburg, H (2004). What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? Lessons from new research. In Clements, D. H., Sarama, J.,

DiBiase, A. (Eds.), *Engaging Young Children in Mathematics.* (pp. 91-104). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Varol, F. & Farran, D. C. (2006). Early mathematical growth: how to support young children's mathematical development. *Early childhood education journal, 33*, 381-387.

PROMOÇÃO DA LITERACIA EMERGENTE ATRAVÉS DO PROGRAMA OUVIR AS LETRAS

Céu Teixeira, Universidade do Porto, ceupsicologa@sapo.pt
Rui A. Alves, Universidade do Porto

Resumo: Neste estudo de intervenção o objetivo fundamental foi avaliar as atividades que facilitam o processo de aprendizagem da leitura e escrita numa perspetiva preventiva. Pretendeu-se também dar resposta a necessidade de recursos e materiais, sistemáticos, estruturados e eficazes assegurem a promoção das competências de literacia emergente. Assim, desenvolvemos um programa de literacia emergente que promoveu competências de consciência fonológica, conhecimento de letras, conceitos sobre a escrita e escrita inventada. O programa consta de 24 sessões, de 45 minutos cada e foi implementado duas vezes por semana. Testámos a eficácia deste programa usando um desenho quase-experimental com pré-teste e pós-teste. Participaram 124 crianças de cinco e seis anos que frequentavam 6 turmas da pré-escola. Foram administradas três condições de tratamento (literacia emergente, numeracia e currículo normal apenas). Neste artigo são apresentados os resultados relativos à comparação entre a intervenção em literacia e o currículo normal. Estes mostram diferenças significativas no desempenho das crianças nas competências de literacia emergente após a intervenção. Assim, os resultados apontam para a relevância do programa desenvolvido na promoção das competências de literacia emergente e que este parece facilitar o processo de ensino-aprendizagem da leitura desde a pré-escola.
Palavras chave: Literacia emergente, consciência fonológica, aprendizagem da leitura e escrita.

Introdução

As sociedades modernas assistem ao crescimento exponencial da quantidade de informação disponível nos meios impressos, o que requer um alto desempenho nas competências de literacia. Contudo, a formação de um leitor proficiente exige um processo bastante complexo. Neste sentido, as orientações curriculares no âmbito educativo reconhecem que a leitura e a escrita fazem parte da educação pré-escolar, desde uma "perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação... e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente" (Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar, 1997, p. 66). Mais especificamente, as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar propõem o desenvolvimento da consciência fonémica, o reconhecimento e escrita de palavras e o

conhecimento das convenções gráficas como domínios fundamentais a serem abordados (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2010). Estes domínios fazem parte das competências de *literacia emergente*, esta envolve um conjunto de experiências, práticas e interações com a linguagem escrita que promovem a aprendizagem da leitura e da escrita em idade pré-escolar (Gomes & Santos, 2004).

Neste contexto são precisos materiais e recursos de apoio para uma intervenção de qualidade ao nível da literacia emergente. Apesar das iniciativas para desenvolver tais recursos e da formação de professores, ainda existe procura deste tipo de apoio que oriente de forma sistemática a promoção de competências de literacia emergente nas crianças mais pequenas.

A literacia emergente envolve a interação entre duas grandes áreas: a) experiências de literacia, que compreendem padrões e práticas de comunicação sociocultural, experiências de literacia no lar e na comunidade e a leitura de histórias e b) os conhecimentos de literacia, que abrangem a consciência sobre a escrita, a relação da escrita com a fala, a compreensão da estrutura do texto, a consciência fonológica e o conhecimento das letras (Gunn, Simmons, & Kameenui, 1995).

Existe acordo entre os autores que os conhecimentos de literacia desenvolvem-se num contínuo (Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000). Neste sentido, Pufpaff (2009) reporta-se ao termo "sensibilidade fonológica" como um conjunto de habilidades que vão desde o mais superficial ao mais profundo. A consciência fonológica (habilidade de manipular unidades da fala como palavras e sílabas) e a consciência fonémica (habilidade de manipular unidades pequenas da fala como os fonemas) fazem parte desse contínuo, onde a primeira é mais fácil e adquire-se antes que a segunda.

Assim, encontrámos que as atividades de consciência fonológica que se revelam como facilitadoras da leitura nas crianças pequenas, atendendo ao nível de complexidade, são a identificação dos sons iniciais, a segmentação silábica, a correspondência palavra-som e o reconhecimento e localização de fonemas (Cassady, Smith & Putman, 2008; Chard & Dickson, 1999; Vandervelden & Siegel, 1995).

Os estudos realizados no âmbito da consciência fonémica confirmam a relação desta competência com o processo de aprendizagem da leitura desde as fases iniciais (Castles & Coltheart, 2004; Schneider, Ennemorse, Roth, & Küsper, 1999).

Outra componente que se evidencia diretamente relacionada com o desenvolvimento da literacia emergente é o conhecimento do nome das letras e a sua correspondência com o fonema. Neste sentido, Share (2004), Foulin (2005) e Treiman (2006) demonstraram que o conhecimento do nome das letras tem um impacto significativo na aprendizagem fonema-grafema, ou seja, o nome das letras contêm sons relevantes que facilitam a associação fonema-grafema promovendo habilidades de consciência fonémica, as quais, por sua vez, facilitam a aquisição do princípio alfabético subjacente à leitura.

Existem evidências de que a *escrita inventada,* ou o modo como as crianças em idade pré-escolar escrevem usando formas não convencionais, tem sido assinalada como uma prática que promove a consciência fonológica, especificamente a consciência fonémica, e a compreensão do princípio alfabético (Adams, 1998; 2011; Craig, 2006; Ouellette &Sénéchal, 2008)

Igualmente, os materiais impressos, que constituem uma fonte de informação para a criança sobre as convenções da escrita (como a direccionalidade da escrita, o conceito de palavra e de letra, os sinais de pontuação e os espaçamentos entre as palavras) são fundamentais no processo de aprendizagem da leitura e escrita (Clay, 2000).

Em suma, existem várias componentes que podem ser trabalhadas ao nível da literacia emergente. Uma abordagem através de programas estruturados que envolvem competências de consciência fonológica (National Reading Panel, 2005), a correspondência fonema-grafema e o nome das letras (Blachman, Ball, Black, & Tangel, 2000; Capovilla & Capovilla, 2003; Foulin, 2005; National Reading Panel, 2005; Share, 2004), as instruções intensivas, diretas, em pequenos grupos, implementados a meio do ano letivo durante a pré-escola, revelam-se como eficazes na promoção da leitura (National Reading Panel, 2005).

Assim, neste estudo foi desenvolvido o programa de literacia emergente *Ouvir as Letras*, com o objetivo de avaliar as atividades que facilitam o processo de aprendizagem da leitura, numa perspetiva preventiva e contribuir com uma estratégia que promova as competências de literacia na pré-escola. A eficácia do programa foi comparada com um programa de numeracia e o currículo normal do ensino pré-escolar num desenho quase-experimental com pré-teste e pós-teste. O principal objetivo foi testar se as crianças que participam num programa de intervenção de literacia emergente estruturado e sistemático obtêm melhor desempenho nas competências de consciência fonológica, conhecimentos das letras, conceitos sobre a escrita e escrita inventada, do que as crianças que participam num programa de numeracia ou no currículo normal do ensino pré-escolar. Neste artigo apresentamos os resultados referentes aos grupos de literacia e numeracia.

Método

Participantes

Participaram no estudo 77 crianças que frequentavam a pré-escola, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos (pré-teste: *M* = 5.43; *DP* = 0.3; *amplitude* = 4.90 – 5.98 e pós-teste: *M* = 5.78; *DP* = 0.31; *amplitude* = 5.25 – 6.29), sendo 34 do sexo feminino

(42.2%) e 43 do sexo masculino (55.8%). As crianças frequentavam quatro turmas de três instituições de ensino privado na área do grande Porto. Não participaram no estudo crianças que apresentavam alterações do desenvolvimento ou de língua materna estrangeira. As crianças apresentavam um nível intelectual dentro da média estandardizada para a população portuguesa, medida com o teste *de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven* (Simões, 2000). As crianças pertenciam ao nível socioeconómico médio alto, calculado a partir da profissão e habilitações académicas dos pais, com base na Classificação Portuguesa das Profissões (Instituto Nacional de Estatística, 2010) e na Classificação Internacional Tipo da Educação (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 1997).

O grupo que participou na intervenção em literacia estava constituído por duas turmas de um jardim infantil da zona do Grande Porto, com um total de 40 crianças e o grupo que participou no currículo normal estava constituído por duas turmas de dois jardins infantis da cidade do Porto, com um total de 37 crianças.

Instrumentos

Para avaliar o nível intelectual das crianças foi utilizado o *Teste de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR)* (Simões, 2000).

As competências de literacia emergente foram avaliadas no pré-teste e pós-teste com os seguintes instrumentos:

Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2002): Nesta prova é avaliada a capacidade da criança para detetar e manipular as unidades silábicas e fonémicas das palavras, as quais são apresentadas através de imagens. Foram aplicadas as tarefas de classificação com base na sílaba e fonema iniciais e as tarefas de supressão da sílaba e fonema iniciais.

Bateria Fonológica da Universidade do Porto (Alves, Branco, Pontes, & Castro, 2007). Este instrumento avalia as dificuldades de leitura e escrita e foram aplicadas as provas que se apresentam a seguir:

Spoonerismos infantil: Nesta tarefa, que foi apenas aplicada no pós-teste, a criança deve substituir o fonema inicial por um outro e dizer a palavra resultante.

Conhecimento das letras: Esta prova avalia o conhecimento das crianças relativamente às letras e à correspondência fonema-grafema. São apresentados dois blocos com as letras do alfabeto, um com as letras maiúsculas e outro com as letras minúsculas. A criança deve dizer o nome e o som da letra que está escrita nele. Neste estudo o som das letras foi solicitado apenas no pós-teste.

Fluência semântica e fonémica: Nestas tarefas a criança produz o maior número possível de palavras pertencentes a uma categoria semântica ou iniciadas por um determinado fonema durante 30s. Estas tarefas apelam à memória e as funções executivas (Simões, 2003).

Nomeação rápida em série (NRS): Esta prova avalia a capacidade de recuperar códigos fonológicos rapidamente da memória de longo prazo. A criança deve nomear o mais rapidamente possível uma série de estímulos. É contabilizado em segundos o tempo que a criança demora a nomear os estímulos e os erros que produz.

Conceitos sobre a escrita (CSE): Segue-me lua (Alves, Aguiar, Castro, & Bairrão, 2004). Este instrumento avalia, durante a leitura de uma história, os conhecimentos das crianças sobre 23 convenções da linguagem escrita: componentes de um livro, orientação da leitura, noção de letra e de palavra, sinais de pontuação e correspondência palavras escritas e faladas, entre outros.

Escrita inventada: Esta prova destina-se a analisar como as crianças produzem escrita a partir de palavras ditadas. As palavras que constituem esta tarefa são 16 e foram

selecionadas de acordo com os critérios utilizados por Silva e Martins (2003): a) Palavras com o mesmo número de sílabas, mas referem itens de tamanho diferente, b) palavras com diferente número de sílabas, mas referem itens de tamanho similar, c) pares de palavras em singular e plural e d) palavras que começam com diferentes vogais e consoantes. A cotação é feita segundo a adaptação do sistema de classificação fonológica (SCF) elaborado por Mann (1993). Assim, cada palavra escrita pode receber entre O pontos, para as produções em que não há registo de nenhuma letra ou as letras grafadas não representam nenhum aspeto fonológico da palavra; e 4 pontos, no caso de a palavra estar escrita de forma convencional, ou seja, ortograficamente correta.

Programa de intervenção em literacia emergente: O programa desenvolvido e testado neste estudo tem por título *Ouvir as Letras,* consta de 18 horas de intervenção distribuídas em 24 sessões, de 45 minutos cada, implementado duas vezes por semana. O programa tem quatro componentes: a) promoção da motivação e interesses das crianças nas atividades de leitura e escrita, b) sensibilização das crianças para os fonemas, c) conhecimento das convenções e das funções da linguagem escrita e d) conhecimento do alfabeto e a sua correspondência com os fonemas. Estas componentes são trabalhadas recursivamente em todas as sessões ao longo do programa e são desenvolvidas em 4 momentos:

Introdução do fonema: As primeiras atividades de cada sessão estão dirigidas à promoção da motivação das crianças e à introdução do fonema. Baseia-se na leitura de rimas e aliterações ou histórias que contêm o fonema a ser abordado na sessão. Após a leitura da rima ou da história as crianças são questionadas em relação ao conteúdo e sensibilizadas para o fonema a trabalhar.

Identificação do fonema: Neste momento são desenvolvidas atividades de reconhecimento e isolamento de fonema através de jogos de linguagem, tais como dizer ou

adivinhar palavras que comecem com o fonema que se está a trabalhar, jogos de ritmo com palavras e de segmentação silábica e fonémica.

Introdução dos grafemas: Seguidamente, procura-se estabelecer a correspondência dos fonemas com a respetiva letra mediante jogos de associação imagem-som-palavra escrita, identificação e reconhecimento de letras e loto de letras.

Consolidação: Finalmente, desenvolvem-se atividades de reafirmação dos conhecimentos trabalhados e a finalização da sessão utilizando fichas de atividades escritas com escrita inventada, correspondência fonema-grafema e grafismos.

Nas atividades de escrita inventada é apresentada uma imagem para que a criança escreva o nome e é dado o feedback à criança da escrita convencional da palavra

Para a integração dos conhecimentos que as crianças vão adquirindo incluem-se sessões de revisão as quais abordam os fonemas e grafemas trabalhados até esse momento. Também inclui atividades que as crianças devem fazer em casa a fim de estabelecer uma ligação com o contexto familiar considerando a sua influência no desenvolvimento da literacia.

Em cada sessão é apenas trabalhada uma letra e a sua correspondência fonema-grafema, com exceção das menos frequentes que são trabalhadas aos pares ou em trios. A ordem de apresentação das letras obedece a dois critérios (Capovilla & Capovilla, 2003; Leite & Bragança, 2010), a) regularidade das letras (quantidade de sons que a letra produz) e b) frequência de ocorrência das letras. São utilizadas as letras maiúsculas considerando que as crianças pequenas têm mais familiaridade com as letras maiúsculas do que com as letras minúsculas (Ehri, 1986 citada por Cardoso-Martins & Batista, 2005). São também treinadas as letras de imprensa uma vez que as crianças pequenas estão mais em contacto com este tipo de letra do que com a letra cursiva. Além disso, atendendo ao desenvolvimento da motricidade fina na criança a letra de imprensa é também de traço mais fácil.

No grupo que participou no currículo normal foram promovidas as competências de literacia emergente pelas próprias educadoras, mediante as estratégias e atividades que usualmente desenvolvem. Estas atividades eram inseridas ao longo da rotina diária e ainda que fossem planificadas, eram desenvolvidas de forma espontânea e assistemática.

Procedimento

Para a participação no estudo foi obtido o consentimento informado das direções dos colégios e dos encarregados de educação. O pré-teste decorreu entre os meses de Dezembro de 2010 e Janeiro de 2011. Os instrumentos foram administrados individualmente, nos respetivos colégios, em salas com condições adequadas para o efeito (privacidade, silêncio).

A intervenção na literacia transcorreu entre os meses de janeiro e março. Participaram na implementação do programa a primeira autora e a psicóloga do colégio que recebeu formação na aplicação do programa de intervenção.

As duas turmas foram divididas em quatro grupos de 10 crianças. Cada sessão de intervenção decorreu no mesmo dia para os quatro grupos, primeiro em dois grupos simultaneamente, com uma psicóloga por grupo, e logo a seguir nos outros dois também de modo simultâneo e com uma psicóloga por grupo. As restantes crianças permaneciam com a educadora. Assim, fixou-se um horário compatível com a rotina diária das crianças no colégio. Para minimizar eventuais efeitos do administrador, as psicólogas alternavam os grupos, de modo que ambas trabalharam com todos os grupos ao longo da intervenção.

Para garantir a fidelidade na aplicação da intervenção foram efetuadas reuniões de acompanhamento a seguir a cada uma das sessões a fim de verificar os objetivos e procedimentos realizados e a realizar em cada sessão. Também foram observadas 30% das sessões de forma periódica e alternada. Para este fim foi elaborado um guião de observação

com base nos procedimentos das sessões. As observadoras foram as educadoras das crianças que receberam formação nos procedimentos e no uso do guião de observação.

O pós-teste decorreu no mês de Abril em iguais condições que ao pré-teste com duas psicólogas, sendo que uma delas não tinha conhecimento do propósito do estudo e da designação das condições de tratamento.

Resultados

A verificação dos efeitos do programa foi efetuada utilizando a análise ANOVA mista. No Quadro 1 apresentam-se as médias e desvios-padrão dos dois momentos de avaliação, nos dois grupos. Verifica-se que a média de desempenho aumenta do pré-teste para o pós-teste nos dois grupos. No entanto, na variável nomeação rápida em série a média diminui do pré-teste para o pós-teste. Considerando que esta variável mede o tempo de resposta da criança, esta diminuição da média indica que a criança demorou menos tempo em responder ao estímulo.

Com respeito à comparação do desempenho das crianças em relação ao pré e pós-teste de cada grupo, no Quadro 2 verifica-se que ambos grupos evidenciaram diferenças significativas do pré-teste para o pós-teste, indicando que as diferenças observadas nas médias apresentadas no Quadro1 são estatisticamente significativas.

Quadro 1: Médias e desvios-padrão das variáveis nos dois grupos, no pré e pós-teste

	Literacia (N 40)				Currículo Normal (N 37)			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
Variáveis	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Consciência Fonológica								
Classificação Sílaba Inicial	5.65	3.33	12.10	2.30	6.51	4.10	9,16	3,55
Classificação Fonema Inicial	4.07	2.67	10.47	3.43	4.51	3.24	6.16	3.40
Supressão Sílaba Inicial	3.68	4.21	10.25	4.06	4.73	4.77	7.49	4.75

Supressão Fonema Inicial	2.52	4.22	5.15	5.14	1.70	3.12	2.78	4.14
Fluência Fonémica	3.93	3.96	11.08	7.48	3.95	4.90	6.22	5.42
Substituição Fonema Inicial[a]	------	------	7.13	3.86	------	------	3.68	3.87
Conhecimento Som Letras[a]	------	------	11.98	4.78	------	------	3.27	3.52
Nomeação Rápida em Série	221.0	63.75	205.98	55.88	234.24	52.66	225.84	62.32
Conhecimento das Letras								
Minúsculas	9.20	5.70	14.85	4.88	10.00	5.57	10.49	5.50
Maiúsculas	14.03	6.90	20.95	2.99	14.89	6.35	15.92	6.08
Conceitos sobre a Escrita	7.30	2.78	12.63	2.48	8.70	3.43	10.27	2.33
Escrita Inventada	15.26	12.05	29.80	17.60	14.47	10.37	17.92	14.90

a. As tarefas de substituição do fonema inicial e conhecimento do som das letras foram aplicadas apenas no pós-teste.

Contudo o conhecimento das letras minúsculas e maiúsculas e a nomeação rápida em série no grupo do currículo normal não mostraram diferenças entre o pré-teste e o pós-teste. Este resultado revela que a evolução do desempenho das crianças nestas variáveis não foi significativa.

Os resultados apresentados no Quadro 3 revelam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos quanto ao desempenho das crianças no pré-teste nas competências avaliadas, justificando a comparação de desempenhos no pós-teste.

Quadro 2: Resultados do teste multivariado do pré e pós teste para cada grupo.

	Literacia Pré/Pós-teste			Currículo Normal Pré/Pós-teste		
Variáveis	F(1,39)	p	η_p^2	F(1,36)	p	η_p^2
Consciência Fonológica						
Classificação Silaba Inicial	150.496	.000	.554	23.474	.000	.162
Classificação Fonema Inicial	130.693	.000	.519	8.022	.005	.062
Supressão Silaba Inicial	140.332	.000	.537	22.819	.000	.136
Supressão Fonema Inicial	24.731	.000	.170	3.880	.051	.031
Fluência Fonémica	115.404	.000	.488	10.762	.001	.082
Nomeação Rápida em Série	5.370	.022	.042	1.55	.215	.013
Conhecimento das Letras						
Minúsculas	159.065	.000	.569	1.095	.298	.009
Maiúsculas	143.538	.000	.543	2.920	.090	.024
Conceitos sobre a escrita	157.867	.000	.566	12.655	.001	.095
Escrita Inventada	108.211	.000	.474	5.624	.019	.045

Constata-se também no Quadro 3, que referente ao pós-teste o valor de *F* é estatisticamente significativo para a maioria das variáveis no grupo de literacia, com exceção da nomeação rápida em série que não apresentou diferenças significativas entre os grupos. Porém no grupo de literacia a diferença desta variável é significativa do pré-teste para o pós-teste indicando melhoria do tempo de resposta da criança (ver Quadro 2). Considerando a média dos grupos, estes valores apontam para um melhor desempenho no grupo de literacia.

Quadro 3: Resultados do teste multivariado para ambos grupos no pré e pós-teste

	Pré-teste Literacia/Currículo Normal			Pós-teste Literacia/Currículo Normal		
Variáveis	F(1,75)	p	η_p^2	F(1,75)	p	η_p^2
Consciência Fonológica						
Classificação Silaba Inicial	1.037	.312	.014	18.34	.000	.201
Classificação Fonema Inicial	.423	.518	.006	30.574	.000	.209
Supressão Silaba Inicial	1.061	.306	.306	7.568	.007	.092
Supressão Fonema Inicial	.932	.337	.012	4.899	.030	.061
Fluência Fonémica	.000	.984	.000	10.513	.002	.123
Nomeação Rápida em Série	.979	.326	.013	2.174	.145	.028
Conhecimento das Letras						
Minúsculas	.387	.536	.005	13.599	.000	.153
Maiúsculas	3.27	.569	.004	21.737	.000	.225
Conceitos sobre a escrita	3.906	.052	.050	18.389	.000	.197
Escrita Inventada	.094	.760	.001	10.135	.002	.119

Igualmente, nas variáveis de spoonerismos infantil e do conhecimento do sons das letras, que foram apenas aplicadas no pós-teste, o grupo de literacia revelou diferenças estatisticamente significativas em relação ao grupo do currículo normal, sendo F(1,75) = 15,335; p = 0.000, para substituição do fonema inicial e F(1,75) = 81.742; p = 0.000, para o conhecimento do som das letras.

Verifica-se no Quadro 4 que no fator momento, referente ao pré e pós-teste, o valor de F é estatisticamente significativo para todas as variáveis analisadas, indicando que o fator temporal é relevante para ambos os grupos e que as diferenças observadas nas médias são estatisticamente significativas, verificando-se que o aumento do pré-teste para o pós-teste é importante. Relativamente às interações "momento x grupo" estas são estatisticamente significativas, o que permite rejeitar a hipótese nula em todas as variáveis consideradas, com exceção da nomeação rápida em série. Neste sentido, observaram-se diferenças estatisticamente significativas entre o pré e pós-teste, em função do grupo de pertença.

Estes resultados destacam o grupo de literacia com ganhos mais significativos no pós-teste em relação ao grupo de currículo normal.

Quadro 4: Resultados do teste multivariado para a interação dos grupos considerando o fator Momento (pré e pós-teste) e o fator Grupo (Literacia e Currículo Normal)

Variáveis		F(1,75)	p	η_p^2
Consciência Fonológica				
Classificação Silaba Inicial	Momento	140.016	.000	.651
	Momento x Grupo	24.440	.000	.246
Classificação Fonema Inicial	Momento	104.923	.000	.583
	Momento x Grupo	36.565	.000	.328
Supressão Silaba Inicial	Momento	122.045	.000	.619
	Momento x Grupo	20.442	.000	214
Supressão Fonema Inicial	Momento	22.445	.000	.230

	Momento x Grupo	3.895	.050	.073
Fluência Fonémica	Momento	91.480	.000	.549
	Momento x Grupo	24.547	.000	.247
Nomeação Rápida em Série	Momento	5.686	.020	.070
	Momento x Grupo		.454	.006
Conhecimento das Letras				
Minúsculas	Momento	82.206	.000	.523
	Momento x Grupo	58.204	.000	.437
Maiúsculas	Momento	75.980	.000	.503
	Momento x Grupo	41.797	.000	.358
Conceitos sobre a escrita	Momento	124.550	.000	.624
	Momento x Grupo	37.014	.000	.330
Escrita Inventada	Momento	76.357	.000	.504
	Momento x Grupo	29.046	.000	.279

Discussão

Os resultados mostram que o desempenho das crianças do grupo de literacia foi superior ao das crianças do currículo normal. Assim, corroboramos as hipóteses de que o grupo de intervenção em literacia apresentaria um melhor desempenho nas competências de literacia emergente após a intervenção que o grupo de currículo normal.

Estes resultados confirmam que o programa ouvir as letras revelou-se eficaz na promoção da consciência fonológica, conhecimento das letras, conceitos sobre a escrita e escrita inventada, e vão ao encontro dos estudos realizados por Blachman, Ball, Black e Tangel (2000), Capovilla e Capovilla (2003), Castles e Coltheart (2004), Foulin (2005), National Reading Panel (2005) e Share (2004), no que se refere ao impacto de programas de intervenção que destacam estas competências de literacia emergente como eficazes na promoção da aprendizagem da leitura e escrita.

Neste sentido, a utilização de estratégias de identificação dos fonemas iniciais, de segmentação silábica, de correspondência palavra-som, de reconhecimento e localização de fonemas, ao longo das sessões do programa, desenvolveu nas crianças a consciência fonológica. Estas atividades são facilitadoras da literacia nas crianças pequenas, tal como referem Cassady, Smith e Putman (2008), Chard e Dickson (1999) e Vandervelden e Siegel (1995). De facto, no decorrer do programa foi possível constatar a evolução da consciência fonológica nas crianças, sendo que o grupo de literacia obteve médias superiores nas provas de consciência fonológica e spoonerismos infantil.

Também nas atividades de conhecimento das letras e de correspondência fonema-grafema foi possível comprovar que as crianças do grupo de literacia apresentaram maior evolução na associação dos fonemas às letras que as crianças do currículo normal, como indicam as médias da prova de conhecimento das letras e dos sons das letras, potenciando assim a aquisição do princípio alfabético subjacente à leitura. Estes resultados vão de encontro aos resultados dos estudos realizados por Share (2004), Foulin (2005) e Treiman (2006).

No que diz respeito às situações de interação com materiais escritos propiciadas no programa, os resultados da prova dos conceitos sobre a escrita revelaram que o grupo de literacia adquiriu mais conhecimento das convenções, propósitos e funções da escrita que o grupo de currículo normal. Estes conhecimentos são relevantes na aprendizagem da leitura e escrita, conforme referem Clay (2002) e Gunn, Simmons, e Kameenui (1995).

No decorrer das sessões as crianças do grupo de literacia foram confrontadas com a produção de escrita inventada o que permitiu maior mobilização, neste grupo, de determinadas estratégias que promoveram a consciência fonológica, especificamente a

consciência fonémica, e a compreensão do princípio alfabético tal como é equacionado por Silva e Martins (2003).

Com estas evidências, é possível concluir que o programa de literacia emergente desenvolvido teve um impacto importante na evolução da consciência fonológica, o conhecimento das letras, os conceitos sobre a escrita e a escrita inventada. Deste modo, o programa constitui um recurso eficaz que assegura a promoção da literacia emergente, dando resposta à necessidade de este tipo de recursos que facilitem a consecução das metas do ensino pré-escolar.

Assim, o presente estudo mostra, não só a importância do treino das competências de literacia emergente consideradas, como ainda a relevância de este treino ser estruturado e sistemático. Daí que programas de literacia emergente contribuam para a prevenção das dificuldades na leitura e escrita (Goswami, 2002; Schneider, Ennemoser, Roth, & Küsper, 1999; Torgesen, 2005).

Considerando a relevância dos resultados obtidos neste estudo, desenvolveremos uma avaliação de *follow-up*¸ uma vez que este terceiro momento de avaliação permitirá constatar se os ganhos se mantêm em desempenhos futuros e derivam em trajetórias de sucesso na aprendizagem formal da leitura e escrita.

Referências

Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Alves, R., Aguiar, C., Castro, S., & Bairrão, J. (2004). *Assessment of concepts about print using an ecologically valid task with Portuguese children*. Poster apresentado no 11th Annual Meeting of the Society for the Scientific Study of Reading. Amsterdam.

Alves, R., Branco, M., Pontes, A., & Castro, S. (2007). Avaliação das dificuldades de leitura e escrita: Desenvolvimento da Bateria Fonológica da Universidade do Porto. *Educação. Temas e Problemas*, 4(2), 203-222.

Blachman, B., Ball, E., Black, R., & Tangel, D. (2000). *Road to the code*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Cº.

Capovilla, A., & Capovilla, F. (2003). *Alfabetização: Método fónico*. São Paulo: Memnon.

Cardoso-Martins, C., & Batista, A. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: Evidência de crianças falantes do português. *Psicologia Reflexão e Crítica, 18*(3), 330-336.

Cassady, J., Smith, L. & Putman, S.M. (2008). Phonological awareness development as a discrete process: Evidence for an integrative model. Reading Psychology, 29, 508-533. DOI: 10.1080/02702710802271966

Castels, A. & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? Cognition, 91, 77-111. DOI:10.1016/S0010-0277(03)00164-1

Chard, D & Dickson, S (1999) Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines Intervention in School and Clinic, 34(5), 261-270.

Clay, M. (2000). *Follow me, Moon*. Auckland: Heinemann. Adaptação portuguesa: Alves, R. & Aguiar, C. (2003). *Segue-me, Lua*.

Craig, S. (2006). The effects of an adapted interactive writing intervention on kindergarten children's phonological awareness, spelling, and early reading development: a contextualized approach to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 714–731. DOI: 10.1037/0022-0663.98.4.714

Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Foulin, J. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing*, 18, 129-155. DOI 10.1007/s11145-004-5892-2

Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar. (1997). *Orientações curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.

Gomes, I. & Santos, N. (2005).É de pequenino que se torce o pepino. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais* da *Universidade Fernando Pessoa*, 2, 312-326. Retrieved from: https://bdigital.ufp.pt/dspace/.../671/.../312-326FCHS2005-4.

Goswami, U. (2002) Phonology, Reading Development and Dyslexia: A Cross-linguistic Perspective. *Annals of Dyslexia*, 52, 141-163.

Gunn, B., Simmons, D., & Kameenui, E. (1995). Emergent literacy: Synthesis of research. *National Center to Improve the Tools of Educators. Office of Special Education Programs. U. S.* Retrieved from: http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech19.html

Instituto Nacional de Estatística (2010). *Classificação Portuguesa das Profissões*. Lisboa.
its role in learning to read. *Child Development*, 79(4), 899–913

Leite, I. & Bragança, A. (2010). Estudo dos manuais escolares de Língua Portuguesa para o 1º ano de escolaridade. In R. Beard, L. Siegel, I. Leite, & A. Bragança, (2010). *Como se aprende a ler?* (pp. 11-69). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Lonigan, C., Burgess, S., & Anthony, J. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613. DOI: 10.1037//0012-1649.36.5.596

Mann, V. (1993). Phoneme awareness and future Reading ability. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 259-269.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.* Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Ouellette. G. & Sénéchal, M. (2008). Pathways to literacy: A study of invented spelling and

Pufpaff, L. (2009). A development continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the schools*. 46 (7), 679-691. DOI: 10.1002/pits.20407

Schneider, W.; Ennemoser, M.; Roth, E. & Küsper, P (1999). Kindergarten prevention of dyslexia: Does training in phonological awareness work for everybody. Journal of Learning Disabilities, 5(32) 429-436.

Share, D. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection. Journal of Experimental Child Psychology, 88, 213-233. DOI:10.1016/j.jecp.2004.03.005

Silva, C. & Martins, M. (2003) Relations between children's invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology*, 23(1), 3-16.

Silva, C. (2002). *Bateria de provas fonológicas.* Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Simões , M. (2003). *Os testes de fluência verbal na avaliação neuropsicológica: Pressupostos, funções examinadas e estruturas anatómicas envolvidas.* Psychologica, 32, 25-48.

Simões, M. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven* (MPCR). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Torgesen, J. (2005) Recent Discoveries on Remedial Interventions for Children with Dyslexia. In M. Snowing e C. Hulme. *The Science of Reading: A Handbook,* (pp. 521-537). Oxford: Blackwell.

Treiman, R. (2006). Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 581-599). Mahwah, NJ: Erlbaum.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (1997). *Classificação Internacional Tipo de Educação (CITE)*. Retrieve from www.metaweb.ine.pt.

Vandervelden, M. & Siegel, L (1995). Phonological recoding and phoneme awareness in early literacy: A developmental approach. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 854-875.

PSICOLOGIA NOS MUSEUS E MUSEUS NA PSICOLOGIA: SERVIÇO EDUCATIVO DO MUSEU NACIONAL DO AZULEJO

Maria Ana Monteiro, FPUL, mariaanamonteiro@hotmail.com
Lucilina Ribeiro, FPUL, lucilinaribeiro@gmail.com
Sara Bahia, FPUL, sarabahias@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivos refletir sobre o papel da experiência museológica como experiência educativa, promotora do desenvolvimento pessoal a diversos níveis (cognitivo, motivacional, afetivo, social e moral), e do lugar da Psicologia Educacional neste domínio.

Os museus podem ser lugares de aprendizagem, de construção de significados e de aprofundamento da identidade social e cultural de todos os que os visitam. Nas equipas dos seus serviços educativos, que desempenham funções de mediação entre o público e o objeto museológico (Bahia & Trindade, 2010), o psicólogo educacional poderá ser o profissional com a formação adequada para proceder a uma avaliação das necessidades do museu e do público; planear, coordenar e avaliar projetos de intervenção psicopedagógica; e promover a construção de parcerias e a abertura do museu à comunidade envolvente.

De forma a poder-se implementar estes objetivos, procurou-se acompanhar e avaliar três visitas de estudo de diferentes grupos escolares ao Museu Nacional do Azulejo (Lisboa), através da aplicação da grelha de categorias de avaliação da eficácia das atividades organizadas pelos serviços educativos de museus, proposta por Bahia e Janeiro (2008). A aplicação foi feita em contexto de observação direta e naturalista, com o objetivo de identificar as categorias mais e menos presentes nas visitas.

Concluiu-se que todas as categorias propostas por Bahia e Janeiro (2008) se encontravam presentes, com destaque para os aspetos cognitivos, afetivos e motivacionais, que tendem a ser pontos fortes das visitas; e para os aspetos sociais e morais, que tendem a ser os pontos mais fracos.

Palavras-chave: experiência museológica - relação escola-museu - desenvolvimento pessoal.

Introdução

Os contextos de aprendizagem e de desenvolvimento não se restringem ao espaço de educação formal que é a escola (Hargreaves & Fullan, 1998). De facto, os espaços de educação não formal assumem um grande relevo, sobretudo pelo facto de privilegiarem o saber estar, saber fazer e saber ser, procurando ir ao encontro das necessidades e singularidade de cada pessoa. Entre estes espaços de educação privilegiadamente não formal incluímos os museus, que dão um contributo cada vez mais importante (porque cada vez mais estruturado, trabalhado e refletido por parte dos seus serviços educativos) para a promoção do desenvolvimento pessoal, social e cultural dos seus visitantes e das comunidades em que se

inserem, através da realização de atividades de cariz cultural, científico e artístico. Aliás, a própria Lei-quadro dos museus portugueses (Decreto-Lei 47/2004) define que uma das funções dos museus é a educação.

Segundo Camacho (2007), a noção de "serviço educativo" num museu refere-se a todas as ações dirigidas ao público, ainda que de maneira informal, com objetivos educativos. Compete ao serviço educativo de um museu a função museológica da educação, que se articula com todas as outras funções dos museus (por exemplo, de arquivo e de investigação), e que passa pelo planeamento, realização e avaliação de atividades, bem como pela disponibilidade dos recursos humanos, financeiros e materiais necessários.

O contacto com um museu, mais do que uma mera acumulação de conhecimentos, é um processo de crescimento e desenvolvimento pessoal, de experiência, de reflexão e de interpretação, onde entram diferentes registos sensoriais, percetivos e cognitivos que vão influenciar a perceção, a representação, a sistematização, a produção, a comunicação e a partilha de conhecimentos (Bahia & Trindade, 2010). Não se trata aqui de um desenvolvimento unicamente cognitivo, mas também social, cultural e artístico. Num museu, a construção do conhecimento concretiza-se tanto pelas informações que são transmitidas como pelas condições oferecidas, que permitem o contacto direto com as peças expostas, onde os sentidos (ver, sentir, tocar) e a imaginação proporcionam uma oportunidade de experiência concreta de aprendizagem (Roque, 1990).

Considerando-se, então, o Museu como um espaço dinâmico e interativo que favorece a interação sujeito-objeto e que proporciona a oportunidade de explorar, descobrir, transformar e reorganizar os conhecimentos prévios e adquirir novos conhecimentos, é imprescindível que os serviços educativos dos museus tenham em conta os diversos públicos para os quais cada atividade é concebida e dirigida, para que seja verdadeiramente uma experiência educativa,

capaz de ir o mais possível ao encontro de cada pessoa. Aliás, a eficácia de qualquer atividade cultural sob o ponto de vista pedagógico implica que haja um conhecimento geral prévio acerca do público a que a atividade se dirige, para que se possa definir o tipo de aprendizagem que melhor se adapta às suas características (Roque, 1990).

Por isso mesmo, nos últimos anos os museus têm vindo a esforçar-se cada vez mais no sentido de tornar a dialética público-objetos museológicos uma parte integrante das suas preocupações educativas (Bahia & Trindade, 2010). Mas adotar uma abordagem centrada nas características dos seus visitantes implica que os museus estejam preparados para proporcionar a qualquer visitante uma experiência que conduza a um processo de criação de significados e ao estabelecimento de uma relação pessoal com a obra museológica, independentemente das suas características específicas, através de atividades diversificadas e com recurso a diferentes registos sensoriais e expressivos. Deste modo, o museu torna-se um meio promotor da inclusão social. A atuação será, tanto quanto possível, específica para cada grupo, quer através da elaboração de múltiplas estratégias (que, partindo do mesmo campo expositivo, permitam experiências diversificadas), quer através da adaptação da linguagem, da planificação de atividades complementares e/ ou do estabelecimento de diferentes objetivos, com a maior flexibilidade possível. De facto, estudos mostram que é possível, a partir de uma mesma base, proporcionar-se uma experiência cultural enriquecedora para visitantes com diferentes características e vindos de universos linguísticos e sensoriais diferentes, sugerindo que o primeiro passo na construção de atividades inclusivas deve ser a sua preparação em função da delineação de objetivos baseados no conhecimento das características dos visitantes e nos conceitos teóricos explicativos dessas mesmas características (Bahia & Trindade, 2010). Estes pressupostos devem, portanto, fazer parte do *design* de programas dos serviços educativos, numa abordagem da experiência museológica centrada nos visitantes, nos objetos

e nos temas, sendo estes últimos os fios condutores da dialética entre os dois primeiros (Bahia & Trindade, 2010).

As atividades dos serviços educativos dos museus, tendo um cariz pedagógico, privilegiam essencialmente três aspetos (ou áreas funcionais): a acessibilidade do museu a todos os públicos (tanto a nível físico como de transmissão de informação) de forma a torná-lo um espaço educativo inclusivo; a adequação (no sentido da promoção da excelência e do conhecimento); e o apoio institucional (defesa da educação como missão central do museu) (American Association of Museums, 2000).

O papel do psicólogo educacional no contexto dos museus

De acordo com as normas da *American School Counselor Association* (ASCA), as funções do psicólogo educacional em contexto escolar prendem-se com o aconselhamento, a orientação, a consultadoria e a coordenação. Estas quatro funções enumeradas podem, de certa forma, ser transportadas para outros contextos, sendo as funções de consultadoria e de coordenação aquelas em que melhor se poderá enquadrar a atividade de um psicólogo educacional em contexto museológico.

A consultadoria, concretamente, refere-se ao planeamento e à realização de estratégias de ajuda com objetivos psicopedagógicos (facilitação e otimização de aprendizagens). A função de coordenação refere-se, por sua vez, ao processo de liderança de equipas e de instituições, com vista à organização, manutenção e avaliação de programas de intervenção psicológica em diferentes contextos educativos. Assim, o psicólogo educacional pode desempenhar um papel essencial na identificação de necessidades, bem como na avaliação e no planeamento das atividades e visitas programadas e levadas a cabo pelos serviços educativos dos museus.

Nesta função de consultadoria, mas também na função de coordenação e na de mediação de aprendizagens, a presença específica de um psicólogo é uma mais-valia para os museus, devido sobretudo ao corpo teórico incluído na sua formação (teorias do desenvolvimento, da aprendizagem e da instrução) e às competências que possui na área da avaliação.

Segundo Bahia e Janeiro (2008), apesar de as atividades dos serviços educativos dos museus pretenderem contribuir para o desenvolvimento pessoal e cultural de todos os seus visitantes, somente a avaliação da eficácia destas atividades poderá assegurar que isso de facto acontece – isto é, que as atividades têm de facto um impacto ao nível dos participantes, dos próprios monitores, dos museus e da comunidade local. A avaliação possibilita também a otimização das práticas atuais e a definição das práticas futuras. Pretende, portanto, opor-se ao "fazer por fazer", constituindo ela própria o motor para a mudança a nível institucional e individual.

Neste sentido, Bahia e Janeiro (2008) propõem um conjunto de categorias que deverão presidir à construção dos instrumentos (escalas, questionários, entrevistas e/ ou outras práticas de observação e registo) de avaliação da eficácia de programas de enriquecimento cultural científico e artístico (e, entre eles, dos conduzidos pelos serviços educativos dos museus). Segundo as autoras, esta avaliação constitui-se primeiro pela caracterização dos participantes e das atividades em termos da fundamentação teórica dos objetivos educacionais, das estratégias de implementação e da planificação das atividades, bem como da duração e dos recursos. Segue-se a avaliação dos resultados em função do grau em que as atividades permitem alcançar os objetivos gerais e específicos a vários níveis de desenvolvimento pessoal. Ao nível cognitivo podem ser avaliados conhecimentos específicos adquiridos, processos de resolução de problemas, competências de análise crítica, apresentação de soluções inovadoras e criativas e, ainda, competências de comunicação. Ao nível motivacional

é analisado o tempo de participação e o grau de envolvimento na tarefa. A avaliação do impacto ao nível afetivo é realizada em termos da expressão de sentimentos e da sensibilidade estética, bem como de uma apreciação global desta dimensão. Ao nível social são tomadas em consideração as competências sociais e o grau de colaboração e de comunicação e de aceitação da diversidade, enquanto ao nível moral são consideradas as atitudes, os valores e a sensibilidade ética (Bahia & Janeiro, 2008).

Em suma, sendo os museus lugares de aprendizagem, de construção de significados e de aprofundamento da identidade social e cultural dos seus visitantes, é importante contemplar-se a avaliação das suas necessidades bem como proceder-se ao planeamento, coordenação e avaliação de projetos de intervenção psicopedagógica em função do saber da Psicologia Educacional. Por isso, o presente trabalho tem como objetivos refletir sobre o papel da experiência museológica como experiência educativa, promotora do desenvolvimento pessoal a diversos níveis (cognitivo, motivacional, afetivo, social e moral), e do lugar da Psicologia Educacional neste domínio. O local escolhido para a realização desta investigação foi o Museu Nacional do Azulejo, localizado em Lisboa.

O serviço educativo do Museu Nacional do Azulejo (adiante referido como MNAz) é um departamento central no funcionamento de todo museu, uma vez que tem como principal missão fazer a ponte entre o mesmo e o público que o visita. Procura, pois, tornar o MNAz acessível e inclusivo aos níveis físico, logístico e informativo/ formativo. O público aqui referido inclui crianças, adultos, famílias e grupos de terceira idade; pessoas com e sem necessidades especiais; portugueses e estrangeiros.

Método

De forma a verificar-se o impacto que a experiência educativa museológica tem no desenvolvimento pessoal, cognitivo, motivacional, afetivo, social e moral dos visitantes, acompanhou-se e aplicou-se uma grelha de observação durante três visitas de estudo de diferentes grupos ao MNAz.

A população envolvida neste conjunto de estudos era exclusivamente escolar e o instrumento utilizado foi a grelha de avaliação da eficácia das atividades organizadas pelos serviços educativos de museus, proposta por Bahia e Janeiro (2008), que foi aplicada em contexto de observação direta e naturalista com o objetivo de se identificar as categorias mais e menos presentes nas visitas. Por se tratar de observação naturalista procedemos exclusivamente à identificação de pontos fortes e fracos a partir da grelha.

A observação direta é um dos métodos de recolha de informações que se utiliza para registar comportamentos manifestos de forma mais objetiva e rigorosa. Quanto à observação naturalista é um método mais direto de observar um comportamento tal como ele ocorre num tempo e num dado contexto. Estes métodos apresentam muitas vantagens, uma vez que permitem obter informações mais detalhadas e "ao vivo".

Resultados

Sumariam-se, em seguida, os resultados da análise qualitativa das visitas em termos das categorias propostas pelo instrumento aplicado.

Estudo 1

Os 27 participantes do Estudo 1 frequentavam as turmas do 1º e 2º Anos do Ensino Básico num colégio privado (Lisboa). A atividade durou 90 minutos (em dois blocos de 45

min cada) e iniciou-se pela visita ao museu, com foco e aprofundamento de 2 ou 3 painéis; comparação entre painel "Nossa Senhora da Vida" (cena da natividade) e presépio da Madre de Deus (com figuras a vulto). Seguiu-se uma oficina de pintura de azulejos. Os objetivos eram descobrir o azulejo neste Museu; compreender o que é o azulejo (por contraste com figuras a vulto); analisar de forma mais pormenorizada alguns painéis no âmbito do desenvolvimento estético-formal; e experimentar e contatar com novos materiais e formas de pintura (nomeadamente, com a técnica da faiança).

Ao nível cognitivo a atividade possibilitou uma ligação aos conteúdos escolares (e.g. "Animais como este [elefante] havia na Europa naquela altura? Então havia onde? Como veio cá parar?"); aprendizagem de novo vocabulário, geralmente a partir de explicação, repetição da palavra em coro e sua utilização mais vezes ao longo da visita (como "painel" ou "mufla"); a compreensão da diferença entre os diferentes tipos de representação (ao nível do volume, mobilidade e outras características); desenvolvimento da capacidade simbólica (por exemplo: em frente ao painel "Nossa Senhora da Vida", a técnica do serviço educativo disse "está aqui uma águia. A águia para nós é o símbolo do quê?"); capacidade de abstração de novas soluções; capacidade de observação e atenção; estimulação da imaginação, da criatividade, do autocontrolo e da procura de novas soluções, em particular na sistematização final e na oficina.

Ao nível motivacional os alunos manifestaram, durante toda a visita, um grande entusiasmo para responder e participar devido à interação estabelecida entre a técnica do serviço educativo e os alunos, através, por exemplo, dos convites constantes à participação e da escolha de vocabulário para cativar (algumas próprias do imaginário infantil, como "especial", "mágico", "surpresa", "segredo"). A passagem de nova informação foi sempre feita a partir de conhecimentos prévios das crianças (sobretudo de conhecimentos

provenientes das experiências do seu dia-a-dia e, em particular, de conhecimentos ligados a experiências com carga afetiva/ emocional, já que isso facilita a memorização e a aprendizagem).

A visita também teve impacto ao nível afetivo através do facto da análise dos painéis remeter para os vários sentidos, alguns deles através da imaginação: cores, cheiros, sons ("anjos a tocar", "cavalos a andar", "bebés a chorar", "gente a gritar"). O desenvolvimento de vocabulário, imaginação e sentido estético também mantiveram a atenção e a participação dos visitantes. Ao nível social, assistiu-se em determinados momentos a uma estimulação da interajuda, da aceitação da diversidade e da diferença como constituindo riquezas, e de um apelo para a importância das regras que contribuem uma boa convivência social.

O nível moral também foi trabalhado, sobretudo a partir das várias histórias que foram sendo contadas e que permitiram às crianças ir vivenciado diferentes modelos de conduta social.

Estudo 2

Participaram nesse estudo 16 alunos de uma turma do 10º ano do curso de Técnicos de Animação Psicossocial de uma escola profissional de Lisboa. A atividade, que durou cerca de 75 minutos, enquadrava-se no âmbito da cadeira de expressão plástica e tinha duas vertentes específicas: a nível do conteúdo (visita à algumas salas da exposição permanente) e a nível do espaço (visita ao antigo convento de Madre Deus). Os objetivos eram complementar as aprendizagens feitas na escola; dar aos alunos uma visão mais abrangente do que se pode fazer em termos de expressão artística e do curso que frequentam; utilizar outro tipo de recursos que não os da escola.

Ao nível cognitivo a atividade permitiu aos visitantes ampliar e aprofundar conhecimentos (através da articulação da informação nova e da experiência museológica com as informações e experiências previamente adquiridas noutros contextos); articular as técnicas e materiais observados com as técnicas e materiais que já tinham utilizado na escola; comparar objetos museológicos com outros do dia-a-dia (por exemplo: "um azulejo é um bocadinho como o bacalhau: vem de fora do país mas, ao ser introduzido em Portugal, ganha características típicas nossas e que o tornam importante na nossa cultura"). Ainda ao nível cognitivo, a visita permitiu a aprendizagem de vocabulário novo a partir de vocábulos conhecidos (por exemplo, aprendizagem da palavra *"*estanífero*"* a partir de "estanho"); e a aquisição de novos conhecimentos a partir de um olhar atento e crítico (por exemplo, quando foi feito um exercício de comparação de Lisboa antes e depois do terramoto de 1755 a partir do painel "Vista de Lisboa"). Estas aprendizagens foram sendo feitas de forma sobretudo multissensorial, pelo uso não só da via auditiva mas também visual.

Ao nível motivacional evidenciou-se um grande clima de participação, interesse e envolvimento do grupo, promovido pela interação entre a técnica do serviço educativo e os alunos. Esta interação estabeleceu-se sobretudo na base do diálogo (que passou fortemente pelo aproveitamento e a integração dos comentários dos alunos e das suas experiências pessoais) e da disponibilidade para responder a questões. A constante antecipação dos momentos seguintes da visita, bem como a recuperação e integração das informações que iam sendo passadas (por exemplo, "Olhando para este painel que técnica vos parece que foi usada?"; "Ainda se lembram como eram os azulejos do século XVI? Qual é a diferença para estes, do século XVII?") também foram importantes ao nível motivacional.

Ao nível afetivo, houve uma estimulação da apreciação/admiração dos painéis expostos, apelando simultaneamente à sensibilidade estética dos visitantes e à análise crítica (a partir da

comparação entre as obras). Este desenvolvimento da sensibilidade estética foi particularmente claro em alguns dos comentários dos alunos: "Aquele está brutal!"; "Este é bué bonito"; "Este chão é lindo". O nível afetivo foi ainda trabalhado a partir da articulação de experiências pessoais de cada um (com carga afetiva e emocional) com os próprios objetos museológicos (por exemplo, no exercício de observação demorada do painel "Vista de Lisboa", com identificação de lugares que familiares e importantes para a vida de cada um – como a escola e a zona onde moram).

Ao nível social, a visita proporcionou um momento de interação tanto com a técnica dos serviços educativos dos próprios alunos entre si, num clima simultaneamente descontraído e estimulante, fora do ambiente habitual de sala de aula, marcado pela troca de opiniões e de comentários, bem como pelo confronto e aceitação de diferentes perspetivas.

Estudo 3

Os 27 participantes do Estudo 3 frequentavam o 5º Ano do Ensino Básico de um colégio privado localizado em Lisboa. A atividade durou 120 minutos e teve dois momentos específicos: a oficina de pintura de azulejo segundo a técnica da faiança (50 minutos) e a visita ao Museu segundo o tema "cores e padrões", pedido pela escola (70 minutos).

O conjunto da participação na visita e na oficina apelou a todos os níveis presentes na grelha de avaliação utilizada: cognitivo, motivacional, afetivo, social e moral. Ao nível cognitivo houve a aprendizagem de vocabulário novo (por exemplo da palavra "padrão" que foi introduzida não só a partir da observação de painéis como também da própria roupa das crianças); a permanente aplicação e recuperação de novos conhecimentos (por exemplo: "com que técnica acham que este painel foi feito?"); o apelo à capacidade de abstração, à imaginação e ainda à sensibilidade estética, tocando já o nível afetivo (por exemplo: "este

painel tem um buraco porque antes de estar aqui estava numa igreja e havia ali uma janela. Agora imaginem como é que o painel ficaria com a luz a vir da janela". Ainda ao nível cognitivo, houve uma promoção do olhar crítico a partir do confronto de ideias aparentemente incongruentes (por exemplo, confronto entre a ideia do voto de pobreza feito pelas religiosas que tinham habitado o atual espaço do Museu, e a riqueza do espaço) e da interligação de experiências (por exemplo: "comecem a reparar bem nos azulejos que veem nas ruas, no metro… Agora já olham com outros olhos"). Houve também uma estimulação de procura de soluções criativas e o desenvolvimento de processos de resolução de problemas (por exemplo, pelo facto de faltar a cor branca na oficina de pintura de azulejo, as crianças tiveram de criar novas formas de poderem ter zonas do azulejo brancas).

O nível motivacional também foi trabalhado em diversos momentos da visita. Por exemplo, a compreensão teórica das técnicas de pintura de azulejo foi promovida apenas depois dos próprios alunos já terem experimentado uma delas durante a oficina de pintura. Outra forma de manter os alunos motivados, atentos e envolvidos foi colocá-los permanentemente diante de desafios (por exemplo, "em que parte do painel está a cabeça desta ovelha? O que terá acontecido para se separar do corpo?", "Porque será que este painel tem um buraco ao meio?" Quantos azulejos fazem parte deste painel?"), e promover o diálogo guia-alunos constantemente ao longo da visita. Também o facto de, a pedido da própria escola, a visita ter estado organizada segundo um foco concreto (cores e padrões) também contribuiu para que fosse mais motivante, sobretudo dada a idade dos alunos (em grupos mais novos, a existência de um tema concreto ajuda a envolver os alunos).

O envolvimento das crianças na visita (nível motivacional) e a promoção da sua sensibilidade estética (nível afetivo) foram também conseguidos pela realização de exercícios de observação (por exemplo: "vamos começar só por ver. Ver, ver, ver! E depois falamos.

Quando acharem que podemos começar a conversar sobre o que estamos a ver façam-me um sinal"). O nível afetivo foi ainda trabalhado a partir da promoção da expressão de si próprio e dos seus sentimentos pela pintura dos azulejos (no início da oficina, a professora deu às crianças a seguinte indicação: "como o vosso azulejo não vai fazer parte de um painel podem fazer algo que tenha mais a ver convosco").

Por fim, a visita tocou também o nível social, através da promoção de competências de comunicação e da aceitação da diversidade (por exemplo, a propósito das religiosas de clausura que viveram no espaço onde se encontra atualmente o Museu, promoveu-se uma pequena discussão/ reflexão sobre a diversidade de opções de vida). Ao nível mais sociomoral e afetivo, a visita promoveu ainda oportunidades de treinar a resiliência e a resistência à frustração (nomeadamente na oficina de pintura, onde se ouviram comentários como "ah, fiz asneira! Bem, agora vou carregar mais, paciência…").

Discussão

A análise detalhada das três visitas permite verificar que estas tiveram impacto nas várias dimensões do desenvolvimento consideradas por Bahia e Janeiro (2008), com destaque para os aspetos cognitivos, afetivos e motivacionais, que consideramos terem sido sistematicamente os seus pontos fortes. Os pontos menos fortes foram os relativos à dimensão social e moral, consideradas pela investigação desenvolvimentista e educacional como dois aspetos de mudança a longo prazo. O tipo de procedimento de avaliação utilizado, em contexto de observação direta e naturalista, permitiu-nos portanto verificar a presença/ ausência das categorias de desenvolvimento consideradas, bem como identificar aquelas que constituem pontos fortes e fracos das visitas acompanhadas. Para um maior aprofundamento destes pontos (tanto dos fortes, para os otimizar; como dos fracos, para os corrigir e

melhorar), em estudos futuros poder-se-á recorrer à utilização de outros instrumentos de avaliação (por exemplo, de questionários ou escalas de Likert, que permitem obter informações dos próprios visitantes e, assim, avaliar mais aprofundadamente o impacto que cada atividade teve neles).

Embora a avaliação dos programas desenvolvidos pelos serviços educativos seja cada vez mais reconhecida como crucial para que os museus possam cumprir a sua missão educativa e proporcionar aos visitantes e às comunidades experiências de aprendizagem e desenvolvimento enriquecedoras e duradouras, o facto é que essa avaliação continua a ser um desafio. Um desafio que apela à constituição de equipas cada vez mais (bem) formadas e preferencialmente interdisciplinares, e onde a presença de um psicólogo educacional constituirá uma mais-valia incontornável. De facto, o saber da Psicologia Educacional toca áreas tão importantes para este contexto como são o planeamento estratégico (que tem em conta o público, os temas, os objetivos e os recursos); a avaliação de necessidades e de programas implementados; a coordenação de equipas e de projetos (particularmente importante, neste contexto, no desenvolvimento e articulação de parcerias); a consultadoria; o planeamento e implementação de programas de cariz psicopedagógico; e a mediação (no sentido da criação e otimização de oportunidades de aprendizagem que permitam a cada visitante sentir-se motivado e confortável no processo de criação dos seus próprios significados (Silverman, 1995). Estas funções assumidas pelo psicólogo educacional serão sempre facilitadas (e potenciadas) se este tiver a oportunidade de integrar uma equipa interdisciplinar empenhada em continuamente melhorar a qualidade e a diversidade das suas ofertas, bem como a abertura do museu à comunidade.

Concretamente ao nível do caso em estudo (serviço educativo do MNAz), o papel do psicólogo educacional seria relevante não só ao nível da avaliação mas também ao nível da

conceção de projetos e de programas que permitam o envolvimento ativo, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento pessoal de todos os públicos que contatam com o museu (seja presencialmente, seja pela deslocação de peças e profissionais do MNAz a instituições, juntas de freguesia, escolas, hospitais, clínicas, lares).

Referências

American Association of Museums (2000). *Code of Ethics for Museums*. Acedido em 20 de Fevereiro de 2008 em http://www.aam-us.org/museumresources/ethics/coe.cfm.

American School Counselor Association (ASCA) (2009). The role of the professional school counselor. Acedido em 25 de Maio de 2012 em http://ascatemp.membershipsoftware.org/files/RoleStatement.pdf.

Bahia, S., & Janeiro, I. (2008). Avaliação da eficácia das intervenções educacionais em museus: uma proposta teórica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1 (3)*, 35-42.

Bahia, S., & Trindade, J.P. (2010). Espelho teu: A reflexão do ser na obra museológica. In *Actas do Fórum Ibérico de Museologia da Educação* (CD Rom). Viana do Castelo: IPVC.

Camacho, C. F. (2007). Serviços educativos na rede portuguesa de museus: panorâmica e perspectivas. In Barriga & Gomes da Silva (2007), *Serviços educativos na cultura* (pp. 26-40). Porto: Setepés.

Decreto-Lei nº 47/2004 (DR, nº 195, I Série A, de 19-08-2004).

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998). *What´s worth fighting for in education?* Buckingham: Open University Press.

Moura, B. M. S. (2006). Avaliação como instrumento de aprendizagem. In E.A. Ribeiro (org), *Múltiplos olhares em avaliação educacional: desafios contemporâneos* (pp. 42-53). Instituto Superior de Educação: Araxá.

Silverman, L. H. (1995). Visitor meaning-making in museums for a new age. *Curator, 38(3)*, 161-170.

RECURSOS, NECESSIDADES FAMILIARES E SINTOMATOLOGIA DEPRESSIVA, EM FAMÍLIAS COM CRIANÇAS DE RISCO: O USO DO VIDEO HOMETRAINING/ VIDEO INTERACTION GUIDANCE (VHT/VIG) NA PROMOÇÃO DE MELHORIAS

Fátima Feliciano, Universidade de Aveiro, felicianofati@gmail.com
Paula Santos, Universidade de Aveiro, psantos@ua.pt
Carlos Silva, Universidade de Aveiro, csilva@ua.pt

Resumo: O presente estudo[1] tem como finalidade estudar a utilização do método Video Home Training/Video Interaction Guidance, em contexto de Intervenção Precoce na Infância (IPI), ao nível do desenvolvimento de competências relacionais dos profissionais de IP e das famílias das crianças por eles apoiadas. As variáveis em estudo identificadas nas famílias são a sintomatologia depressiva, os recursos familiares e as necessidades das famílias. Neste artigo, apresentamos os dados do grupo de intervenção (IPI distrito de Aveiro), e dos grupos de controlo (IPI dos distritos de Coimbra e Portalegre), nos anos 2010 e 2011. Verifica-se que, na amostra total dos 3 distritos envolvidos não existem diferenças estatisticamente significativas ao nivel da sintomatologia depressiva e dos recursos familiares, mas existem difrenças no que diz respeito às necessidades apresentadas pelas famílias.

Palavras chave: Intervenção Precoce, recursos e necessidades familiares, sintomatologia depressiva, video home training, video interaction guidance

Introdução

O projeto Promoção de Competências Relacionais em Intervenção Precoce pelo Método VHT/VIG (*Video Hometraining* / *Video Interaction Guidance*), está a ser desenvolvido em oito Equipas de Intervenção Local (ELI) de Intervenção Precoce (IP) do distrito de Aveiro, que constitui o grupo de intervenção, e nas ELI de IP dos distritos de Portalegre e de Coimbra, que se constituem os grupos de controlo. Compreende uma dinâmica em que o registo de interacções em vídeo é posteriormente tratado, a que se segue a análise e feedback/devolução ao líder da díade focada (operações supervisionadas por uma especialista em VHT/VIG - *VIGer*), esperando como resultado o desenvolvimento de competências

[1] Projeto financiado por FEDER / Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia (COMPETE: FCOMP-01-0124-FEDER-014395)

relacionais nos diversos níveis e díades presentes em IP: família – criança; profissional de IP – família; profissional de IP – profissional de IP; supervisor de IP – profissional de IP.

De forma a garantir a qualidade de intervenção, a supervisão reflexiva facilita o conhecimento e relacionamento mutuo entre pais e profissionais e, indiretamente, as interações pais-filhos. Assumindo que, através do vídeo-feedback, as interações diádicas permitem a consciencialização de competências de auto-enriquecimento, desenvolvimento da comunicação básica e reforço positivo nos profissionais, pais e filhos, facilitando assim a intervenção em contexto familiar, com foco nas competências relacionais, tal como referido e estudado por diversos autores, tais como Feliciano (2002), Kennedy (2009) e Zeanah, Berlin, e Boris (2011, citando Mesman et al., 2007 e Zeijl et al., 2006), o método VHT/VIG apresenta-se assim como um caminho de excelência para a promoção de competências em Intervenção Precoce (IP).

Revisão da literatura

Estudos portugueses referem a capacitação em pais com crianças de risco, através de uma intervenção que promova a interação pais-criança, como Feliciano (2002) que, através do uso do VHT/VIG, verificou que as mães de bebés prematuros apresentavam redução nos sintomas de depressão e melhoria da autoestima e perceção materna, assim como aumento de sincronia na responsividade parental ao longo da intervenção; e Coutinho (2004) em que mães aumentaram a percepção de competências maternas.

Estudos internacionais, como os de Mesman et al. (2007) e Zeijl, et al. (2006), encontram efeitos promissores ao nível da vinculação na primeira infância nas situações de risco, através do uso do Video-based Intervention to Promote Positive Parenting (VIPP), no

qual encontraram melhorias na prática da disciplina para com os filhos com sinais precoces de problemas de comportamento, pelo permitir o aumento da sensibilidade materna (referidos por Zeanah, Berlin, & Boris, 2011). Também Savage (2005), num estudo com VIG, encontrou mudanças na capacidade de respostas parentais em relação às iniciativas da criança (referido por Kennedy, 2009).

Assumindo-se na família a dinâmica relacional e contexto a potencializar para a promoção do desenvolvimento adequado da criança, dentro do referido por Zeanah, Berlin e Boris, (2011) ao sublinharem o poder que os cuidadores têm junto da criança e dos fatores à volta que podem interferir no providenciar as necessidades da criança, a IP procura maximizar o apoio nas famílias com a mínima intrusão, traduzindo o conhecimento sobre desenvolvimento humano no melhor ambiente para o crescimento e desenvolvimento da criança, optimizando as suas oportunidades de aprendizagem e crescimento. Esta é também a orientação da *The International Initiative* (I.I.), organização que incentiva a família a encontrar no lar soluções para reconstruir a sua vida e retomar a responsabilidade dos seus elementos – equivalente ao *parent empowerment* referido por Meisels e Shonkoff (1990), onde os pais são os especialistas no conhecer e apoiar os filhos, como referido por Feliciano (2002).

No âmbito dos princípios de ouro referidos pela I.I., o *Video Hometraining* (VHT) foi definido como instrumento terapêutico inicialmente usado junto de famílias e crianças em instituições residenciais, revelando-se de elevada utilidade para os pais no espaço doméstico, particularmente para aqueles que têm dificuldade em lidar com as necessidades das suas criança. Seguidamente o VHT expande-se, a outros contextos, designando-se então *Video Interaction Guidance* (VIG) a intervenção onde o vídeo surge como um instrumento a partir do qual se promove a relação pais–filho, pais-profissionais e entre profissionais em diversos

contextos onde esta ocorra. Captam-se e registam-se momentos particulares da comunicação, imagens que são posteriormente revistas, a partir dos clipes selecionados como mais significativos ao nível das interações funcionais que compõem as espirais de 'sins', sob supervisão do *Video Interaction Guider* (VIGer), especialista e supervisor certificado no método. O uso do vídeo no espaço do domicílio surgiu como inovador, no sentido de vir a ajudar os pais a reconhecerem as iniciativas de comunicação da criança e a auto-consciencializarem os comportamentos funcionais, promovendo prazer e autoconfiança, através do visionamento do filme que objetiva a realidade do vivido; o reconhecimento e a consciencialização dos potenciais comunicacionais que facilitam e tornam funcional a interação, aumentam a mestria e satisfação no processo relacional incentivador e promotor do desenvolvimento de pais, filhos e profissionais (Feliciano, 2002).

Quando nos debruçamos sobre a família, no intuito de analisar, compreender e intervir a nível da comunicação, teremos de considerar o seu envolvimento numa determinada sociedade. Quer isto dizer que a família é alvo de forças exteriores e interiores que delineiam a sua comunicação.É nesta perspetiva que Alfred Lang (1983, citado por Feliciano 2002) refere as dificuldades que os envolvidos na relação encontram para definir as mensagens e tipos de comportamento que ocorrerão, e quem controla esses acontecimentos. Estes aspetos de influência recíproca e percepção nas interações que definem uma relação, são de extrema importância para a compreensão do sistema "família nuclear". Saber como se processam esses aspetos na família torna-se uma necessidade quando se assume que "indivíduos com bons recursos internos11 no seu sistema familiar tendem a ter melhor saúde mental do aqueles que possuem piores recursos familiares" (Canavarro, 1993).

A forma como os pais interagem com os seus filhos, o modo como a família está inserida na comunidade a que pertence e os recursos informais e formais de apoio de que

dispõe, passaram a ser considerados como fatores essenciais a ter em conta quando se pretende promover o desenvolvimento da criança. (Tegethof, 2007)

Os *recursos da família* dizem respeito às caraterísticas e forças disponíveis nas famílias e que podem ser utilizados para responder às suas necessidades, bem como às do seu filho com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Cada família tem os seus recursos próprios, que têm de ser considerados no processo de intervenção. Os profissionais podem ter aqui um papel importante ajudando a família a identificar os seus recursos.

Um aspeto realçado por Turnbull, Turbiville e Turnbull (2000), é o fato de a maioria das intervenções serem maioritariamente dirigidas essencialmente às mães, aparecendo uma muito menor percentagem de intervenções dirigidas aos pais homens e sendo quase ausentes as intervenções dirigidas a outros membros da família (irmãos, avós, etc.). Do mesmo modo, são, essencialmente referidos os recursos a apoios proporcionados por redes formais (profissionais e serviços), em detrimento dos proporcionados por redes informais (indivíduos, estruturas e outros recursos da comunidade). Donde que as intervenções que promovem a mestria e autonomia (empowerment) dos pais/cuidadores/famílias, surgem como mais valias desejadas face à efetividade que elas representam por se localizarem nas rotinas, processo do dia a dia e elevado significado na relação afetiva que as diades pais-filhos ou seu substitutos representam.

Método

Foi projetado um estudo quasi-experimental longitudinal, que envolve um grupo de intervenção (IP de Aveiro) - composto por uma especialista em VHT / VIG que fortalece os profissionais de IP, que fortalecem os pais, os quais fortalecem os seus filhos numa intervenção em escada - e dois grupos controle (IP de Coimbra e Portalegre). O projeto tem um tempo de realização de três anos, após um de estudo-piloto (2010), envolvendo 3 momentos de recolha de dados, T0 (2011), T1(2012) e T2 (2013).

Participantes

A amostra do nosso estudo e dos resultados aqui apresentados é constituída por famílias acompanhas pelas equipas de Intervenção Precoce de Aveiro, Coimbra e Portalegre, nos anos 2010 e 2011.

Relativamente ao ano 2010, os dados reportam-se a um total de 413 questionários (sendo 114 de Aveiro, 136 de Coimbra e 164 de Portalegre), preenchidos por uma amostra que se carateriza por uma mediana de idade de 33 anos (n=299), tendo a pessoa mais nova que participou no estudo 16 anos e a mais velha 56 anos; e grau de parentesco com a criança de 300 mães, 29 pais homens e 4 outras pessoas com contacto direto com a criança (n=333).

Em relação à amostra composta pelas famílias no ano de 2011, os dados reportam-se a um total de 329 questionários (sendo 114 de Aveiro, 49 de Coimbra e 166 de Portalegre), preenchidos por uma amostra que se carateriza por uma mediana de idade de 35 anos, tendo a pessoa mais nova que participou no estudo 17 anos e a mais velha 61 anos; e parentesco com a criança de 225 mães, 41 pais homens e 5 outras pessoas, nomeadamente tias e avós (n=271).

Hipótese (relativa aos pais/familia em IP)

H1- As famílias acompanhadas pela IP de Aveiro VHT/VIG apresentem melhores resultados na sintomatologia depressiva, na capacidade de identificação de necessidades e recursos da família que as famílias dos grupos de IP de controlo de Coimbra e Portalegre.

H0 – As famílias acompanhadas pela IP de Aveiro VHT/VIG apresentem piores resultados na sintomatologia depressiva, na capacidade de identificação de necessidades e recursos da família que as famílias dos grupos de IP de controlo de Coimbra e Portalegre.

Instrumentos

As variáveis e dimensões identificadas como medidas nas famílias, serão avaliadas através da *Escala de Depressão do Centro de Estudos Epidemiológicos* (CES-D) (Gonçalves, Simões, Almeida & Machado, 2003)., do teste dos *Recursos Familiares* (Canavarro, Serra, Firmino & Carlos, 1993) e do *Inventário das Necessidades da Família* (INF) (Bailey & Simeonsson, 1990).

A *CES-D* é uma escala do tipo Likert cotada de 0 a 4, composta por 20 items, incluindo 4 itens invertidos. Esta avalia o índice da sintomatologia depressiva e tem um ponto de corte com um valor de 20. (Gonçalves, Simões, Almeida & Machado, 2003).

O *Recursos Familiares* é um instrumento cotado numa escala tipo likert, de 1 a 5, composto por 12 itens, sendo que 5 deles são invertidos, e é composto por 2 factores o Orgulho e o Entendimento. Quanto maior a pontuação do questionário, melhor são os recursos da família (Canavarro, Serra, Firmino & Carlos, 1993).

O *IN*F é uma escala do tipo Likert cotada de 1 a 3, e tem um valor minino de 32 e um máximo de 96. Este instrumento traduzido é constituído por 32 itens agrupados em seis

subescalas: necessidades de informação, necessidades de apoio social e familiar, necessidades financeiras, necessidades de explicar a outros, necessidades de tomar conta da criança e necessidades de serviços da comunidade. O resultado obtido através do somatório dos 32 itens que constituem o questionário corresponde ao valor das necessidades identificadas pelas famílias (Bailey & Simeonsson, 1990).

Resultados

Depois de recolhidos os questionários junto das famílias das Estruturas de IP/Aveiro (intervenção), Portalegre (controlo) e Coimbra (controlo), obtivemos um conjunto de dados do pré-teste (2010) e do T0 (2011), tratados e analisados com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS versão 18).

Relativamente à escala CES-D, e analisando os dados da tabela 1, verificamos que o valor médio diminuiu, quando comparamos 2011, com o ano de 2010, ou seja, no total dos 3 distritos os valores de sintomatologia depressiva diminuíram, e encontram-se atualmente (ano 2011) quase 3 valores abaixo do ponto de corte deste questionário (20).

No que diz respeito ao valor médio do questionário dos Recursos Familiares, aumentou no grupo de intervenção, em Aveiro (2010:M= 40,47; dp= 7,158; 2011: M=41,39; dp= 7,083) e diminuiu nos 2 grupos de controlo, Coimbra e Portalegre.

No Inventário das Necessidades da Família, verificamos que tanto o valor total médio do questionário, como o valor médio dos 6 fatores que compõem o questionário diminuiram, ou seja, comparando os valores de 2010, com os de 2011, verificamos que as necessidades apresentadas pelas famílias em estudo diminuiram nos 3 distritos.

Tabela 1
Dados das famílias dos 3 distritos em 2010 e 2011

	Aveiro			**Coimbra**			**Portalegre**		
	CES-D	**Rec. Fam.**	**I.N.F.**	**CES-D**	**Rec. Fam.**	**I.N.F.**	**CES-D**	**Rec. Fam.**	**I.N.F.**
2010	Mean=19,89 DP=11,803 (n= 109)	Mean= 40,47 DP=7,158 (n= 112)	Mean= 62,13 DP= 16,998 (n=83)	Mean= 19,54 DP= 11,803 (n=134)	Mean= 40,88 DP= 7,952 (n=136)	Mean= 61,16 DP= 16,802 (n=129)	Mean= 15,04 DP= 10,932 (n=161)	Mean= 43,12 DP= 6,578 (n=164)	Mean= 60,81 DP= 19,764 (n=143)
2011	Mean=17,50 DP=11,499 (n= 113)	Mean= 41,39 DP=7,083 (n= 114)	Mean= 52,02 DP= 16,291 (n=103)	Mean= 19,54 DP= 12,330 (n=49)	Mean= 40,73 DP= 7,359 (n=49)	Mean= 59,21 DP= 17,129 (n=48)	Mean= 14,79 DP= 11,120 (n=165)	Mean= 42,77 DP= 6,547 (n=166)	Mean= 56,83 DP= 17,659 (n=135)

Encontrando estes valores com alterações tendencialmente favoráveis à intervenção piloto, interessa analisar se as diferenças expressas são estatisticamente significativas.

Através da análise estatística verificamos que, apesar do valor médio de sintomatologia depressiva ter diminuído quando comparamos 2011 com 2010, as diferenças não são estatisticamente significativas ($F_{1,725}$=2,121; p=0,146).

Relativamente aos Recursos Familiares, especificamos os dois fatores, verificando que: o Orgulho aumentou em Coimbra e diminuiu em Aveiro e Portalegre; e o Entendimento aumentou em Coimbra e diminuiu em Aveiro e Portalegre, valores cujas diferenças não são estatisticamente significativas:

-Rec. Fam. Total: ($F_{2,735}$= 0,567; p= 0,567)

-Orgulho: ($F_{2,735}$= 0,096; p=0,908)

-Entendimento: ($F_{2,735}$= 0,964; p=0,382)

No Inventário das Necessidades da Família, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas em todos os fatores, exceto no fator Necessidades de Serviços Comunitários ($F_{1,635}$= 1,827; p=0,177).

Passamos a uma análise mais pormenorizada, de forma a comparar os 3 distritos entre si, nos anos 2010 e 2011, e analisar a presença de diferenças favoráveis na intervenção, na qual verificamos que:

- No distrito de Aveiro

Em relação ao questionário CES-D, não há diferenças estatisticamente significativas ($F_{1,220}$=2,327; p=0,129), entre 2010 e 2011. No teste dos Recursos Familiares, também verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas : Rec. Fam. Total: ($F_{1,224}$= 0,946; p= 0,332); Orgulho: ($F_{1,224}$= 0,388; p=0,534) e Entendimento: ($F_{1,224}$= 2,255; p=0,135), no mesmo período.

Relativamente ao INF há diferenças estatisticamente significativas em todos os factores excepto no fator Necessidades de Serviços Comunitários ($F_{1,184}$= 1,412; p=0,236), no período referido.

- No distrito de Coimbra

No questionário CES-D há diferenças estatisticamente significativas ($F_{1,181}$=0,481; p=0,489), entre 2010 e 2011. No teste dos recursos familiares não existem diferenças estatisticamente significativas entre 2010 e 2011 (Rec. Fam. Total: ($F_{1,183}$= 0,012; p= 0,914); Orgulho: ($F_{1,183}$= 0,003; p=0,956) e Entendimento: ($F_{1,183}$= 0,031; p=0,860)).

Quanto ao INF não há diferenças estatisticamente significativas em todos os fatores e no total.

-No distrito de Portalegre

No questionário CES-D não há diferenças estatisticamente significativas ($F_{1,324}$=0,044; p=0,834), bem como no teste dos Recursos Familiares (Rec. Fam. Total: ($F_{1,328}$= ,228; p= ,634); Orgulho: ($F_{1,328}$= 0,256; p=0,613) e Entendimento: ($F_{1,283}$= 0,060; p=0,807)), entre 2010 e 2011.

Quanto ao INF não existem diferenças estatisticamente significativas no total e em quase todos os fatores, apenas existem diferenças nas Necessidades de Tomar Conta de Crianças ($F_{1,276}$= 10,021; p=0,002) e nas Necessidades de Informação ($F_{1,276}$= 4,035; p=,046).

Conclusão

Os estudos apresentam benefícios ao nivel da sensibilidade materna, de melhoria na sintomatologia depressiva, auto estima e percepção maternas, e responsividade parental, junto das famílias que foram alvo de intervenção com o VHT/VIG (Canavarro, 1993; Feliciano, 2002; Coutinho, 2004; Kenedy, 2009).

No contexto teórico da IP, vinculação e intervenção familiar, sublinham a importância e benefícios de intervir junto dos pais/ cuidadores das crianças, pela promoção de autonomia e reforço de competências parentais e o respetivo *empowerment* (Meisels e Shonkoff ,1990; International Initiative, 1992; Feliciano, 2002), maioritariamente junto das mães (Feliciano, 2002; Coutinho, 2004; Zeanah, Berlin & Boris, 2011; Turnbull, Turbiville & Turnbull, 2000).

Movendo-nos neste quadro de referência e estado de arte relevante no contexto e foco de promoção de competências pais-filhos em IP, procurámos verificar se a intervenção/ação com o método VHT/VIG num estudo de desenho quasi experimental junto de uma amostra com três grupos (um de intervenção e dois de controlo), promovia melhorias nas dimensões recursos e necessidades familiares e sintomatoliga depressiva, junto de pais de crianças em IP, na fase de estudo piloto.

Os resultados encontrados mostram-nos que na amostra total não há diferenças estatisticamente significativas na sintomatoligia depressiva e recursos familiares, e há diferenças estatisticamente significativas nas necessidades das famílias na quase totalidade dos fatores, entre 2010 e 2011.

Relativamente ao grupo de intervenção e controlo, encontrámos benefícios junto da intervenção ao nivel da descida de perceção de necessidades familiares, excepto nas necessidades de recurso a serviços comunitários – seria importante explorar os aspetos relativos a autonomia/ dependência destas famílias em relação às insitutições de IP e caracterização das mesmas em termos de risco e recursos socio económicos. Encontram-se ainda valores a explorar quanto à descida estatisticamente significativa de sintomatologia depressiva nas famílias em IP de Coimbra – seria importante analisar aspetos relativos a mudanças nas famílias que compõem a amostra (idade das crianças, situação de risco, tempo em IP, etc.), assim como nos profissionais de IP.

De destacar que as alterações verificadas a nivel nacional em relação à estrutura de IP e organização de serviços e profissionais envolvidos, ao longo do ano 2010 e 2011, recaindo sobre o período deste estudo piloto, são questões a ser consideradas na análise dos valores encontrados e que foram tidos em conta no ajustamento do projeto pós estudo piloto.

Referências

Bailey, D. & Simeonsson, R. (1990). *Inventário de necessidades da família* (Trad. Serrano, A., PIIP Coimbra). Chapel Hill, NC: University of North Carolina.

Canavarro, C., Serra, V., Firmino, H. e Carlos, R. (1993). Recursos familiares e perturbações emocionais. *Psiquiatria Clínica*.14, (2), pp. 85-91.

Coutinho, M. (2004). Apoio à família e formação parental. Análise Psicológica. 22, (1), pp. 55-64.

Dunst, C. (2000). Corresponsabilização e práticas de ajuda que se revelam eficazes no trabalho com famílias. In A. Serrano & L. M. Correia (Eds.), *Envolvimento parental e intervenção precoce* (1ª ed., pp. 123-141). Porto: Porto Editora.

Feliciano, F. (2002). *A Relação pais-infante prematuro vivida através do método canguru utilizando o video interaction guidance (VIG) na unidade de cuidados intensivos neonatais e o video hometraining (VHT) no domicílio*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Clínica não publicada. Instituto de Educação em Psicologia da Universidade do Minho. Portugal.

Gonçalves, M., Simões, M., Almeida, L., & Machado, C. (2003). Escala de Depressão do Centro de Estudos Epidemiológicos (CES-D). Serra, V., Gonçalves, B. e Fagulha, T. (coords.). *Avaliação psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa*. Volume I, 2. Coimbra: Quarteto.

International Initiative (1992). *Don´t Tell Them, Show Them*. Maastricht: Ed. International Initiative.

Kennedy, H. (2009). Developing the relationship: How Video Interaction Guidance enhances sensitivity in families and why this is important. Retirado a 23 de Maio de 2012. http://www.spinlink.eu/

Meisels, S., Shonkoff, J. (eds.) (1990). *Handbook of Early Childhood Intervention.* New York: Cambridge University Press, EUA.

Tegethof, M. I. (2007). *Estudos sobre a Intervenção Precoce em Portugal: ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Portugal.

Turnbull, A., Turbiville, V., & Turnbull, H. (2000). Evolution of family-professional partnerships. In J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (1ª ed., pp. 630-650). New York: Cambridge University Press.

Zeanah, C., Berlin, L. & Boris, N. (2011). Practitioner Review: Clinical applications of attachment theory and research for infants and young children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 52:8, pp 819-833.

REGULAÇÃO EMOCIONAL EM ADOLESCENTES (ERICA): ESTUDO DA RELAÇÃO COM A PERCEPÇÃO DA ACEITAÇAÕ-REJEIÇÃO MATERNA

Teresa Sousa Machado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, tmachado@fpce.uc.pt
Isabel M. Reverendo, Colégio Nossa Senhora da Assunção – Anadia, isabelmosca@gmail.com

Resumo: A capacidade para regular emoções é fundamental para o desenvolvimento adaptado e tem sido alvo de renovado interesse no estudo ao longo da infância e adolescência, sendo consensual que se desenvolve na confluência da maturidade biológica e relações com os cuidadores. Este estudo apresenta dados preliminares da adaptação e validação do ERICA – *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents* – que avalia a percepção (nas dimensões controlo emocional, auto-consciência emocional e responsividade situacional) da regulação emocional em crianças e adolescentes. A amostra é composta por 268 adolescentes, dos 12 aos 15 anos, do ensino público e particular/cooperativo, da zona centro de Portugal. Seguindo a tese de que a emergência da regulação emocional se dá no contexto relacional, explora-se ainda a relação entre percepção da regulação emocional e percepção da aceitação/rejeição parental – avaliada com *CHILD PARQ: Mother* (Short-Form). Os dados mostram que valores superiores na regulação emocional se relacionam com menor rejeição materna percepcionada, e que a percepção da a aceitação-rejeição materna é preditora da regulação emocional na adolescência.

Introdução

A capacidade para regular emoções foi sempre vista como algo fundamental para manter o equilíbrio interno do sujeito, permitir relações adaptadas e promover a saúde mental. Não é assim de estranhar que o estudo da regulação das emoções tenha sido abordado pelos grandes clássicos da psicologia, como William James (considerando o seu valor adaptativo em termos de resposta comportamental e fisiológica), Freud (estudando as defesas), Lazarus (salientando o efeito do stresse e estratégias de *coping)*, ou Bowlby (incidindo na emergência da regulação no seio das relações de vinculação); podendo considerar-se Darwin como precursor do estudo de cariz científico das emoções, ao documentar, com minúcia, expressões faciais de emoções, com o intuito de avaliar o seu valor adaptativo (Gross, 1998, 2008; Soussignan & Schaal, 2007). Diversas teorias têm sido usadas para estudar as emoções, destacando-se as teorias fisiológicas, cognitivistas, desenvolvimentais, comportamentalistas,

clínicas, sociais e, mais recentemente, o estudo das bases neurológicas das emoções e sua regulação (Gross, 1998; McRae, et al., 2008; Reverendo, 2011). Nas últimas décadas destacam-se duas posições globais relativamente à origem das emoções: a) uma posição enraizada na tradição darwiniana, postulando que uma série de emoções básicas (aversão, alegria, tristeza, raiva, medo, surpresa, interesse) emergem de acordo com um previsível *timing* maturacional, cumprindo funções adaptativas para a sobrevivência; b) uma segunda perspectiva, de orientação cognitiva, assume que as emoções básicas não existem nos primeiros meses pois o sentimento associado – que representa a "essência" da emoção – só surgirá quando a criança adquire a capacidade para atribuir significado cognitivo ao estado e situação a ele associado (Soussignan & Schaal, 2007). Esse significado cognitivo é construído, primeiramente, na família (i.e. com os cuidadores) (Thompson & Meyer, 2007). Um pouco nesta segunda linha, diversos autores têm vindo a estudar o efeito de variáveis parentais na emergência da capacidade (e formas) de regular as emoções; embora não menosprezem as variáveis individuais, como as temperamentais, com grande peso biológico e genético, expressa, nomeadamente, na dimensão "reatividade emotiva", agindo como mediadora da relação (Calkins & Hill, 2007; Thompson & Meyer, 2007).

Algumas concepções da regulação das emoções colocam a ênfase na dimensão do "controlo da experiência emocional e sua expressão" (particularmente, no controlo das emoções negativas); outras, destacando a natureza funcional das emoções, sugerem que a regulação não deve ser vista fundamentalmente como *controlo*, e, por isso mesmo, não pressupõe necessariamente a redução imediata do afeto negativo (Gratz & Roemer, 2004). Esta segunda linha de investigação, ao destacar a funcionalidade das emoções, sugere que tão desadaptativo como não conseguir atenuar ou modelar emoções negativas fortes, é a deficiente capacidade para experienciar (e diferenciar) uma gama extensa de emoções (Gratz & Roemer, 2004). Também aqui – i.e. na génese da construção de possibilidades de

experienciar e atribuir um significado correspondente a diversas emoções – se destaca o papel das relações significativas, nomeadamente ao longo da infância (Calkins & Hill, 2007), tomando como modelo teorias relacionais como a da vinculação (Bowlby, 1982), ou a da aceitação-rejeição parental (Rohner, 2004). Recorde-se as observações das alterações comportamentais nas crianças pequenas evacuadas das grandes cidades em Inglaterra nas GG (i.e. do efeito da brusca separação dos cuidadores e acolhimento em meios que não forneceram o suporte necessário) que levaram Bowlby, Miller e Winnocott a redigem uma carta ao *British Medical Journal* reportando o efeito de "blackout emocional" verificado; fenómeno também descrito por Anna Freud e Dorothy Burlingham (nos anos 1944), e semelhante ao que Bowlby já havia observado em alguns dos "44 jovens ladrões" institucionalizados, e que ele designara de "affectionless" (in Machado, 2009). Desde então, as abordagens desenvolvimentais chamaram a atenção para a influência dos processos sócio-relacionais na proficiência em interpretar emoções e no desenvolvimento de estratégias de regulação; influências que dão forma, por exemplo, à atribuição de significado e ao apreço atribuído a diferentes modos de regulação (visível, nomeadamente, nas diferenças culturais e expectativas quanto à estratégia consoante o sexo do sujeito) (Thompson & Meyer, 2007).

Os últimos vinte anos testemunham um aumento exponencial de estudos sobre a regulação das emoções em períodos como o finais da infância e adolescência (Kállay, Tincas, & Benga, 2009). A importância atribuída à auto-regulação – "pedra angular do desenvolvimento na infância" (Shonkoff & Phillips (2000) – para o comportamento organizado, é incorporada pelo estudo normativo da regulação das emoções, e variáveis que o promovem, um dos campos de interesse dos psicólogos desenvolvimentais (Calkins, 2004; Gross, 1998). A regulação das emoções é dependente da maturação biológica, mas o seu desenvolvimento, como dissemos, ocorre num contexto relacional, destacando-se o papel dos cuidadores na qualidade que os processos regulatórios assumirão (Bradley, 2000; Calkins &

Hill, 2007; Thompson & Meyer, 2007). As perspectivas mais recentes sobre regulação emocional chamam precisamente a atenção para a necessidade da consideração do *contexto* em que ocorre a emoção, para aferir a adequação do processo de regulação (Gratz & Roemer, 2004).

A teoria da aceitação-rejeição parental, de Rohner, explicita os antecedentes, correlações e consequências da aceitação-rejeição parental em diversos contextos culturais; focando quatro questões relativas às repercussões comportamentais, cognitivas e emocionais associadas à percepção (de aceitação-rejeição) construída pelo sujeito (Rohner, 2004; Hussain & Munaf, 2012). Em termos simples, a teoria postula que o amor parental é essencial para o desenvolvimento social e emocional (Rohner & Khaleque & Cournoyer 2005); tendo sido associado ao ajustamento psicológico, ou ao desajustamento e dependência, consoante as representações construídas sobre a presença/ausência de sentimentos positivos dos pais relativamente a si próprio (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005; Hughes, Blom, Rohner & Britner, 2005). A percepção de rejeição parental – i.e., não receber (ou ter recebido) expressões de suporte emocional e afeto pode repercutir-se em instabilidade emocional e fraca responsividade emocional (entre outras fragilidades) (Hughes et al., 2005). A "proficiência na regulação emocional" é uma tarefa desenvolvimental fundamental (Cole, Martin, & Dennis, 2004; Gross & Thompson, 2007), cuja emergência se dá no contexto relacional. O período da adolescência, caraterizando-se por uma autonomia mais acentuada relativamente às figuras significativas, pressupõe que são também mais adaptados os sujeitos que podem recorrer a estratégias adaptativas de regulação das emoções (Machado, 2007), sendo esta competência um fator de proteção no desenvolvimento (Van Dulmen & Ong, 2006). Considerando que a percepção da aceitação ou rejeição parental influencia, de forma universal, o ajustamento psicológico (Khaleque & Rohner, 2002), será pertinente explorar em que medida estas dimensões da parentalidade se relacionam, ou constituem preditores da qualidade da

regulação emocional percepcionada pelos adolescentes. No presente estudo foi avaliada a relação entre percepção da aceitação-rejeição à figura materna e (estratégias) regulação emocional em adolescentes.

Metodologia

Objectivos

O objectivo principal deste estudo consiste na exploração das relações entre a qualidade da regulação emocional e a percepção da aceitação-rejeição materna, por adolescentes. Para tal, procedeu-se à adaptação e validação, para adolescentes portugueses, da escala *Emotion Regulation Indez for Children and Adolescents* (MacDermott, Gullone, Allen, King & Tongue, 2010), objectivo adicional do trabalho, e suporte da investigação. A nossa hipótese geral é de que valores superiores na regulação emocional se relacionam com uma menor rejeição materna percebida.

Participantes e procedimentos

Participaram neste estudo 268 sujeitos, estudantes de escolas públicas (47%) e particulares/cooperativas (53%), da região centro de Portugal (distritos de Aveiro e Coimbra). A amostra foi selecionada por método probabilístico por conveniência, sendo 145 (54.1%) raparigas e 117 (43.7%) rapazes. A média de idades é 13, idade mínima 12 anos e máxima 15 anos (DP=.92). Após autorização formal dos estabelecimentos de ensino e encarregados de educação dos alunos, procedeu-se à aplicação das escalas, em sala de aula, durante o horário escolar normal. O investigador descreveu sucintamente a investigação, pedindo a colaboração e assegurando a confidencialidade e anonimato dos dados obtidos. Após a leitura das instruções, num ambiente de silêncio, os sujeitos deram início à tarefa, sem lhes ser imposto limite de tempo. O período de preenchimento da bateria de escalas demorou, em média, 15

minutos (foi também passada a *Escala de Satisfação com a Vida* – SWL – aqui não tratada). Previamente, o contacto com os autores originais do ERICA garantiu a autorização para a tradução e validação – de acordo com o método "traduz-retraduz" (Hill & Hill, 2008), efectuado em três passos. Procedeu-se a um estudo piloto, com administração preliminar dos instrumentos de avaliação a um grupo de 18 alunos, do género feminino e masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos (do 7º, 8º e 9º); estes sujeitos não integraram a amostra definitiva (o procedimento serviu para verificar a clareza e compreensão dos itens e determinar o tempo total de aplicação das escalas). Os sujeitos foram selecionados pelos seguintes critérios de inclusão: a) ter nacionalidade portuguesa; b) idade compreendida entre os 12 e 15 anos; c) possuir aptidão de leitura e escrita autónoma. Como critério de exclusão, não estarem referenciados com deficiência mental ou algum tipo de necessidade educativa especial que dificultasse a compreensão ou preenchimento dos instrumentos.

O tratamento estatístico dos dados foi feito recorrendo à versão 19.0 do SPSS.

Instrumentos

O ERICA – *Emotion regulation Index for Children and Adolescents* (MacDermott et al., 2010; Reverendo & Machado, 2010),

É uma medida de auto-relato, composta por 16 itens, cotados numa escala Likert de 5 pontos, que avalia a qualidade da regulação emocional em crianças e adolescentes, entre os 9 e os 16 anos. O ERICA resulta da revisão do *Self-Report Emotion Regulation Checklist for Adolescents,* ERCA, (Biesecker & Easterbrooks, 2001), instrumento com consistente fundamentação teórica e boas propriedades psicométricas (MacDermott et al., 2010). Considerando-se que a versão original se restringia a adolescentes de 16 anos ou mais velhos, MacDermott e colaboradores (2010) alargaram o alcance de aplicação a um período desenvolvimental mais precoce. Os itens originais foram alterados, simplificando a

linguagem. As análises de MacDermott e colaboradores (2010) revelam a presença de uma estrutura de 3 factores, explicando 42.75 % da variância e levando à distinção de 3 subescalas: *Controlo Emocional*, *Auto-Consciência Emocional* e *Responsividade Situacional*, (contribuindo, na escala original, para 17,74%, 12.54% e 12.47% da variância, respectivamente). A subescala *controlo emocional* avalia a desregulação do afecto negativo, assim como as expressões e respostas emocionais socialmente inapropriadas (e.g. "Quando as coisas não correm como eu quero, fico aborrecido facilmente); a *auto-consciência emocional* refere-se ao reconhecimento e flexibilidade emocional no sentido de potenciar emoções positivas e diminuir as negativas. Inclui itens que traduzem a auto-consciência emocional ("Sou uma pessoa feliz") e a modulação emocional ("Quando fico aborrecido(a), consigo ultrapassar rapidamente"); a *responsividade situacional*, diz respeito à sensibilidade social e às respostas emocionais socialmente apropriadas.

O Child PARQ Mother (forma reduzida)

Disponível em duas versões que avaliam a percepção da mãe ou do pai (Child Parq mother/father), neste estudo avaliamos a percepção do adolescente em relação à figura materna. A Child PARQ Mother (Short Form), 24 itens, cotados numa escala Likert de 4 pontos, engloba quatro subescalas referentes a dimensões do comportamento parental, a partir das quais as crianças e os adultos organizarão as suas percepções de aceitação-rejeição parental: *Afectuosidade*; *Hostilidade/Agressão*; *Indiferença/Negligência* e *Rejeição Indiferenciada*. O score total da escala traduz o nível de rejeição materna percepcionada, oscilando entre mínimo de 24 e o máximo de 96 (elevada percepção de rejeição). O ponto modal é de 56 pontos, a partir do qual se conclui pela predominância de rejeição percepcionada (Rohner, 2008, cit. por Correia, 2010). Recorremos à adaptação portuguesa, de carácter experimental, da versão reduzida do Child Parq Mother (Franco-Borges, Vaz-Rebelo

& Silva, 2010).

Resultados

Apresentamos, sinteticamente, alguns dos dados inerentes à tradução/adaptação do ERICA para amostras portuguesas – passo inicial da presente investigação. Efectuada a análise dos componentes principais, com rotação ortogonal Varimax, com indicação de três factores (indo ao encontro da estrutura original), obtém-se um KMO=0.94 que mostra que há uma correlação muito boa entre as variáveis, confirmada pelo teste de esfericidade de *Bartlett* ao ter associado um nível de significância de p=.000, procedendo-se, com segurança, à análise factorial confirmatória (Pestana & Gageiro, 2005). A variância explicada pelo conjunto dos 3 factores – *controlo emocional*, *auto-consciência emocional* e *responsividade situacional* – foi de 42.7% (e 22.03%, 9.28%, 11.36%, respectivamente). O primeiro factor fica composto por 9 itens relacionados com a desregulação do afecto negativo, sendo designado por "Controlo Emocional". Este factor foi recodificado, para que os resultados variassem no mesmo sentido das outras duas subescalas; assim, no presente estudo, esta dimensão avalia a regulação do afecto negativo (Reverendo & Machado, 2010). O segundo factor, "Auto-consciência Emocional", explicando 9.28 % da variância total, é composto por 3 itens que se referem ao reconhecimento e flexibilidade emocional no sentido de potenciar as emoções positivas e diminuir as emoções negativas. O terceiro factor, "Responsividade Situacional", constituído por 4 itens relativos às respostas emocionais socialmente apropriadas. A distribuição dos itens pelos factores é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1. Factores da escala ERICA (*Emotion Regulation Index for Children and Adolescents*) e saturações dos respectivos itens

Itens	F1	F2	F3	Estudo Original
Factor 1 – "Controlo Emocional"				
3 - Eu reajo bem quando as coisas mudam ou tenho de experimentar algo novo.	.48			2
4 - Quando fico aborrecido(a), consigo ultrapassar isso rapidamente.	.43			2
*5 - Quando as coisas não correm como eu quero, fico aborrecido(a) facilmente.	.61			1
*7 - Eu tenho explosões de raiva.	.47			1
*9 - Eu sou perturbador quando não devo.	.60			1
*10 - Eu fico zangado(a) quando os adultos me dizem o que posso ou não fazer.	.63			1
*12 - É difícil para mim esperar por algo que eu queira.	.56			1
*14 - Eu faço as coisas sem pensar primeiro.	.62			1
*16 - Eu aborreço os outros porque me meto no que não me diz respeito.	.54			1
Factor 2 – "Auto-consciência Emocional"				
1 - Sou uma pessoa feliz.		.83		2
*11 - Eu sou uma pessoa triste.		.84		2
*13 - Eu sou calmo(a) e tímido(a) e não mostro os meus sentimentos.		.39		2
Factor 3 – "Responsividade Situacional"				
2 - Quando os adultos são simpáticos comigo, eu sou simpático(a) com eles.			.79	3
6 - Quando as outras crianças são simpáticas comigo, eu sou simpático(a) com elas.			.79	3
*8 - Eu gosto de ver os outros a magoarem-se ou a ficarem aborrecidos.			.46	3
15 - Quando os outros estão preocupados, eu fico triste e preocupado(a) com eles.			.58	3
Eigenvalue	3.526	1.819	1.486	
% Variância Explicada	**22.03**	**9.28**	**11.36**	
% Total de Variância Explicada				**42.75**

* Itens cotados inversamente

Para averiguar a fidelidade da escala ERICA, procedeu-se à análise da consistência interna através da determinação do *alpha de Cronbach*. A consistência interna dos itens que compõem a escala e cada uma das subescalas, respectivamente, foi determinada através da análise dos coeficientes de correlação entre cada item e o total corrigido (excluindo o item), e a contribuição particular de cada um deles para a fidelidade das subescalas a que pertencem, averiguou-se através dos coeficientes de *alpha de Cronbach* excluindo os itens, comparados com o *alpha* global obtido. O coeficiente *alpha de Cronbach* encontrado para a totalidade da escala ERICA (α=.73) revela uma consistência interna razoável. Em relação à consistência interna de cada uma das subescalas, a subescala "Controlo Emocional" também revela uma homogeneidade aceitável (α=.71), quanto às subescalas "Auto-consciência Emocional" (α=.52) e "Responsividade Emocional" (α=.59) obtivemos um *alpha de Cronbach* um pouco abaixo do desejável (Almeida & Freire, 2003). Foi igualmente determinada a correlação item-total e *alfa de Cronbach* excluindo o item para cada subescalas dos instrumentos – dados que apresentamos noutro trabalho.

Para avaliar a validade da ERICA calcularam-se as correlações entre as respectivas subescalas e o seu valor total. Os resultados indicam que as três subescalas mostram estar correlacionadas entre si de forma estatisticamente significativa ($p<0.01$). Verificamos ainda que todas as subescalas estão significativamente correlacionadas com o valor total do ERICA ($p<0.01$); resultados que sugerem que todas as subescalas avaliam o mesmo constructo, isto é, a percepção da regulação emocional.

Tabela 2. Correlação entre as sub-escalas, e com o valor total da escala ERICA

ERICA	Auto-consciência Emocional	Responsividade Situacional	Total
Controlo Emocional	.397**	.204**	.873**
Auto-consciência Emocional		.167**	.701**
Responsividade Situacional			.501**

**p<0.01

Para analisar a relação entre as variáveis em estudo efetuamos correlações através do cálculo do coeficiente *r de Pearson*. Testou-se a hipótese de que valores superiores na regulação emocional se relacionam com uma menor rejeição parental percepcionada (Tabela 3.).

Tabela 3. Correlação entre as sub-escalas da ERICA com a rejeição parental percepcionada

	ERICA		
	CE	AE	RS
Rejeição Parental Percepcionada	-.391**	-.366**	-.259**

CE = Controlo Emocional; AE = Auto-consciência emocional; SR = Responsividade Situacional.
**p<0.01

Foi ainda explorada a existência de diferenças entre sexos ao nível da regulação emocional, compararam-se as médias obtidas por sexo através do cálculo da ANOVA (Tabela 4.).

Tabela 4. Qualidade da regulação emocional em função do sexo (ANOVA)

	ERICA			
	CE	AE	RS	Total
Rapazes	n.s.	n.s.	17.03**	n.s.
Raparigas	n.s.	n.s.	17.72**	n.s.

**p<0.01; n.s.- não significativo

Apenas se confirmam diferenças estatisticamente mais significativas entre rapazes e raparigas na sub-escala "Responsividade Situacional".

Relativamente à análise da influência da idade na regulação emocional, os resultados da ANOVA, indicam a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos de idades diferentes (entre os 12-15 anos), quanto à qualidade da regulação emocional percepcionada.

Dado a percepção de rejeição parental estar significativamente correlacionada com a regulação emocional, recorreu-se ao procedimento de regressão linear para determinar se a rejeição parental percepcionada prediria o nível de regulação emocional (Tabela 5.).

Tabela 5. Impacto da rejeição parental na regulação emocional do adolescente (Análise de regressão)

	β	*p*	R^2
Rejeição parental	-.45	.000***	.20

***p<0.001

Os resultados sugerem a presença de uma relação significativa entre as variáveis tendo-se obtido um valor R^2 de .20, o que significa que 20% da variância da regulação emocional é explicada pela percepção da rejeição parental, sendo esta relação é inversamente proporcional. A percepção de rejeição parental representa uma contribuição baixa moderada para a predição do nível de regulação emocional.

Conclusões

O interesse pelo estudo da regulação emocional em diferentes períodos do desenvolvimento tem suscitado a necessidade de criar instrumentos adequados à avaliação da percepção de diferentes estratégias usadas. Diversos investigadores têm, nos últimos anos, congregado trabalhos que desenvolvem e avaliam a utilidade e sensibilidade de questionários de auto-relato apropriados para crianças e/ou adolescentes; o *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents* (ERICA) é um deles e, dado as boas propriedades que tem revelado, sugerimos a sua adaptação e validação para adolescentes portugueses (entre os 12 e 15 anos). Os dados apresentados neste trabalho confirmam, na presente amostra, as qualidades do instrumento original, que avalia as seguintes três estratégias de regulação das emoções: *Controlo Emocional, Auto-consciência Emocional* e *Responsividade Emocional*. Tendo em conta que diferentes modelos teóricos têm defendido a influência das relações

interpessoais (significativas), particularmente as ocorridas na infância, no desenvolvimento da regulação emocional (emergindo em contexto diádico e tornando-se progressivamente individual), exploramos as relações entre regulação emocional e percepção da aceitação-rejeição materna. Os resultados confirmam a hipótese geral inicial de que maior grau de regulação emocional (percebida) se correlaciona com menor percepção de rejeição maternal, adicionalmente, verificamos que a percepção da aceitação-rejeição materna contribui, de forma moderada-baixa para a previsão da variância na adequação da regulação emocional, avaliada pelo ERICA. Tratando-se aqui, dos estudos preliminares com a adaptação portuguesa do instrumento, são necessários mais trabalhos no mesmo sentido, explorando outras variáveis parentais que têm sido reportadas na literatura como contribuindo para o desenvolvimento da regulação das emoções e variáveis individuais. A ausência de diferenças significativas relativamente à idade, na regulação emocional (com o ERICA), na presente amostra, contraria a tendência reportada por outros investigadores, pelo que seria de explorar este efeito para averiguar se se tratará de uma especificidade da média dos adolescentes portugueses destas idades, ou se se deve ao tamanho/caraterísticas da presente amostra. De acordo com a literatura da especialidade, as estratégias avaliadas pelo ERICA são significativas para a regulação das emoções e a análise individualizada das respostas dos adolescentes poderia ser relevante em termos de orientação/desenvolvimento pessoal.

Referências

Bradley, S. J. (2000). Affect regulation and the development of psychopathology. New York: Guilford Press.

Bowlby, J. (1982). Attachment and Loss - vol.1. Attachment, 2 ed. London: The Hogarth Press, (obra original publicada em 1969).

Calkins, S. D. (2004). Temperament and emotional regulation. Multiple models of early development. In M. Beauregard (Ed.), Consciousness, emotional self-regulation and the brain (pp. 35-57). Amsterdam: John Benjamins B.V.

Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation. Biological and environmental transactions in early development. In J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp. 229-248). New York: Guilford Press.

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. Child Development, 75 (2), 317-333.

Correia, T. A. (2010). Desajustamento psicológico da criança: estudo da sua relação com a rejeição parental percepcionada, conduta disruptive e variáveis sociobiográficas da família. Dissertação de Mestrado, não publicada. FPCE-Universidade de Coimbra.

Diamond, L. M., & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. Motivation and Emotion, 27 (2), 125-156.

Franco-Borges, G., Vaz-Rebelo, P., & Silva, J. T. (2010). Adaptação portuguesa do Child PARQ: Mother (Short Form). Manucristo não publicado. FPCE-Universidade de Coimbra.

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in Emotion Regulation Scale. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26 (1), 41-54.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology, 2 (3), 271-299.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 64, 970-986.

Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. Journal of Abnormal Psychology, 106, 95-103.

Gross, J. J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation, conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp.3-24). New York: Guilford Press.

Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), Handbook of emotions , (3th ed., pp. 497-512). New York: Guilford Press.

Hughes, M. M., Blom, M., Rohner, R. P., & Britner, P. A. (2005). Bridging parental acceptance-rejection theory and attachment theory in the preschool strange situation. Ethos, 33 (3), 378-401.

Kállay, E., Tincas, I, & Benga, O. (2009). Emotion regulation, mood states, and quality of mental life. Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal, 13, 31-48.

Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2002). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. Journal of Marriage and Family, 64, 54-64.

Machado, T. S. (2007). Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à Universidade. Revista Portuguesa de Pedagogia, 41 (2), 5-28.

Machado, T. S. (2009). Vinculação aos pais: retorno às origens. Psicologia, Educação e Cultura, XIII (1), 139-156.

MacDermott, S. T., Gullone, E., Allen, J. S., King, N. J., & Tonge, B. (2010). The emotion regulation index for children and adolescents (ERICA): A psychometric investigation. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 32, 301-314.

McRae, K., Ochsner, K. N., Mauss, I. B., Gabrieli, J. J. D., & Gross, J. J. (2008). Gender differences in emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal. Group Processes & Intergroup Relations, 11 (2), 143-162.

Reverendo, I. M. S. (2011). Regulação emocional, satisfação com a vida & percepção da aceitação-rejeição parental. Estudo de adaptação e validação da versao portuguesa do Emotion Regulation Index for Children and adolescents (ERICA). Dissertação de Mestrado, não publicada, FPCE, Universidade de Coimbra.

Rohner, R. (2004). The parental "acceptance-rejection syndrome": Perceived rejection. American Psychologist, 59 (8), 830-840.

Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2005). Parental acceptance-rejection: Theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. Ethos, 33 (3), 299-334.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Disponível em http://www.nap.edu/catalog/9824.html.

Soussignan, R., & Schaal, B. (2007). Emotional processes in human newborns: a functionalist perspective. In J. Nadel, & D. Muir (Eds.), Emotional Development, 2th ed., (127-159). New York: Oxford University Press.

Thompson, R., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. In J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp.249-268). New York: Guilford Press.

Van Dulmen, M. H., & Ong, A. D. (2006). New methodological directions for the study of adolescent competence and adaptation. Journal of Adolescence, 29, 851-856.

REPRESENTAÇÃO NA LINHA NUMÉRICA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR

Isabel Abreu-Lima, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, FPCEUP, isabelmplima@fpce.up.pt
Thaís Melo Sousa Ligo, FPCEUP, thaismsousa@gmail.com
Ana Filipa Monteiro, FPCEUP, ana_monteiro27@hotmail.com

RESUMO: A capacidade de estimar é uma aptidão numérica que se manifesta muito precocemente, estando presente em diversas tarefas quotidianas e envolvendo diferentes tipos de conhecimento (Siegler & Booth, 2004).
As crianças em idade pré-escolar têm dificuldades em fazer estimativas, apesar de já apresentarem outras competências matemáticas, como saber contar. Essas dificuldades prendem-se com uma representação inadequada dos números, a qual se vai tornando mais apropriada à medida que a idade e a experiência aumentam. É neste contexto que surge o conceito de linha numérica mental, uma linha imaginária na qual os números são mentalmente colocados quando efetuamos comparação de magnitudes numéricas. As crianças mais pequenas parecem ter representações menos adequadas de magnitudes numéricas, nomeadamente representações logarítmicas, enquanto que as crianças mais velhas e mais familiarizadas com os números recorrem a representações lineares.
Este estudo insere-se num projeto mais global que pretende estudar a representação de magnitudes numéricas em crianças de 4 anos e o impacto que diferentes tipos de intervenção de cariz matemático têm na acuidade dessas representações, assim como nos conhecimentos numéricos das crianças. Foram avaliadas 71 crianças de 4 anos, frequentando instituições pré-escolares do concelho de Matosinhos. A avaliação incluiu a tarefa da estimativa da linha numérica (Siegler & Ramani, 2009), na qual se solicita à criança que indique a localização de algarismos (1 a 9) numa linha, bem como o *Test of Early Mathematics Ability-3(Ginsburg & Baroody, 2003)*, que avalia conhecimentos numéricos. Os resultados são analisados em termos da acuidade das estimativas das crianças, em função do sexo e grupo de escolaridade materno e da associação com a idade e os seus conhecimentos matemáticos.

Palavras-chave: Competência matemática, estimativa, pré-escolar, linha numérica

Introdução

A cognição matemática é uma área fundamental do desenvolvimento cognitivo e embora as perspetivas acerca das origens e da natureza do conhecimento numérico e do pensamento matemático possam divergir, existe acordo quanto ao facto de que ele se inicia muito cedo na vida das crianças.

Apesar da relevância que assume atualmente na psicologia e na educação, a matemática continua a ser no panorama nacional um domínio em que os resultados educativos são fracos. Os estudos de âmbito nacional são poucos e incidem em níveis educativos mais avançados, como acontece com o Matemática 2001 (APM, 1998) e o PISA. Segundo um relatório elaborado pela Associação de Professores de Matemática (APM), a Matemática é uma das

disciplinas em que os estudantes revelam maiores dificuldades e atitudes mais negativas, sendo por esse motivo um dos domínios que mais contribuem para o insucesso escolar dos nossos estudantes em todos os domínios da escolaridade.

A investigação tem salientado que embora as crianças aprendam muito por si mesmas, a orientação e o suporte do adulto podem promover significativamente a sua aprendizagem, sendo a idade pré-escolar um período particularmente importante para o desenvolvimento da competência matemática. As crianças de idade pré-escolar apresentam uma grande variabilidade em termos dos conhecimentos numéricos (Abreu-Lima, Leal, Cadima & Gamelas, 2012; Siegler, 2009). Essas diferenças no conhecimento matemático inicial parecem ter um impacto duradouro, verificando-se que existe uma relação bastante forte entre os conhecimentos matemáticos das crianças no início da escolaridade básica e os seus conhecimentos posteriores (Duncan et al, 2007).

A capacidade de estimar é uma aptidão quantitativa básica, que se manifesta muito precocemente, definida por Siegler e Booth (2004) como o processo de traduzir entre representações quantitativas alternativas. Aplica-se a diferentes tipos de tarefas e envolve diferentes tipos de conhecimento, tal como a distância entre dois pontos ou locais, o tempo que é necessário para ir de um local para outro ou o preço de um artigo. Estes casos implicam unidades de medição embora em outros casos, tal pode não ser necessário, como acontece quando se estima o número de rebuçados dentro de um frasco ou quantas ovelhas formam um determinando rebanho (Siegler & Booth, 2004).

A estimativa implica um processo de aproximação a magnitudes numéricas, sendo por isso muito semelhante ao que se entende por sentido numérico. Este último implica, segundo Siegler, *…ser capaz de escolher os números cujo valor se aproxima dos valores corretos, seja como resultado de uma operação numérica ("quanto é mais ou menos 97 x 38?") ou atributos de objetos, acontecimentos ou conjuntos ("aproximadamente quantas pessoas*

estiveram a ver o jogo?") (Siegler, 2009, p.119).

As crianças pequenas têm dificuldade em produzir estimativas precisas, o que do ponto de vista de alguns autores, se prende com o facto de não terem ainda desenvolvido representações apropriadas dos números (Siegler & Booth, 2004).

A transição de representações aproximadas dos números para representações simbólicas ocorre na mente de qualquer criança que adquire os números. Para Dehane (1997) é exatamente a capacidade humana para utilizar sistemas numéricos simbólicos que permite ao ser humano passar para além da aproximação, visto que as palavras e os símbolos permitem representar os números de forma precisa e separá-los em categorias discretas. Assim, segundo o mesmo autor, o ser humano é capaz de perceber a diferença entre 8 e 9 e de exprimir por palavras a altura dos Himalaias – algo impossível não foram as palavras numéricas que usamos e o seu significado (Dehane, 1997).

Alguns autores consideram que o ser humano possui além do mais uma compreensão não-verbal e intuitiva dos números (Dehane, 1997). A linha numérica é o modelo que melhor se adequa a esta intuição humana acerca dos números, nomeadamente os números integrais positivos e as suas relações de proximidade, permitindo também compreender a relação constatada entre as noções espaciais e a competência numérica e aritmética. Relativamente a outro tipo de números, por exemplo, números complexos, imaginários ou irracionais, o ser humano não possui uma intuição imediata, o que os torna mais difíceis de compreender.

A estimativa numérica implica compreender os números e as magnitudes numéricas, assim como o desenvolvimento de uma forma de representação mental adequada – a linha numérica mental, a qual aparenta ser uma estrutura essencial para a aprendizagem da matemática. De acordo com os estudos de Siegler, a representação de magnitudes numéricas na linha numérica constitui uma competência desenvolvimental (Siegler & Opfer, 2003; Siegler & Booth, 2004). À medida que a idade e a experiência aumentam, o padrão das

estimativas das crianças e a forma como representam os números vai progredindo de um modelo logarítmico para um modelo linear (Siegler & Booth, 2004; Siegler & Opfer, 2003), o que contribui para que as suas estimativas sejam mais adequadas e precisas (Case et al, 1996). Recorrendo a uma tarefa de estimativa com números entre 0 e 100, os autores confirmaram que as crianças mais novas tendiam a usar padrões logarítmicos de estimativas, enquanto que as crianças mais velhas geravam com mais frequência padrões lineares. Quando as crianças recorriam a modelos lineares, as suas estimativas na linha numérica eram mais precisas.

A precisão com que uma criança estima a localização de números na linha numérica mental, que está associada à capacidade de representar os números de acordo com um modelo linear, aparenta ser uma componente essencial da sua compreensão numérica, influencia o desenvolvimento das competências de cálculo (Booth & Siegler, 2008; Moeller, Pixner, Kaufmann, & Nuerk, 2009) e prediz o seu desempenho posterior na matemática (Geary, Hoard, Nugent & Bailey, 2012), podendo por isso ser considerada um percursor do desenvolvimento aritmético. Vários estudos indicam ainda que deficiências no desenvolvimento desta capacidade estão associadas a dificuldades de aprendizagem na matemática (Geary, Hoard, Nugent & Byrd-Craven, 2008; Geary et al 2012). Estas constatações levaram ao desenvolvimento de intervenções visando promover a capacidade de estimativa das crianças, com ênfase particular em crianças de nível socioeconómico baixo, tendo em conta as suas dificuldades acrescidas ao nível da matemática, evidentes desde muito precocemente nos seus percursos escolares.

Este estudo, inspirado nos trabalhos desenvolvidos por Siegler e colaboradores (Siegler & Ramani, 2009), pretende caracterizar a acuidade da representação da magnitude numérica em crianças que se encontram no penúltimo ano do ensino pré-escolar, obtendo evidência que permita caracterizar o modelo de representação numérica das crianças em idades precoces, de acordo com o que foi exposto. Simultaneamente pretende-se verificar se existem diferenças na

acuidade das estimativas de crianças em função do sexo das mesmas e do nível de escolaridade das mães. Por último, pretende-se analisar a associação entre o desempenho das crianças nesta tarefa e outras características, tais como a idade e a competência num teste de conhecimento matemático.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 71 crianças que frequentavam quatro escolas do concelho de Matosinhos, três das quais públicas e uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). As escolas foram selecionadas por conveniência. A idade média das crianças é de 56 meses (*DP* = 4.6 meses), sendo que 34 são do sexo masculino (49.3%) e 37 são do sexo feminino (50.7%). Relativamente às características familiares destas crianças, as mães apresentam em média 36.8 anos de idade (*DP* = 4.7, com mínimo de 24 anos e máximo de 48 anos) e os pais 37.1 anos (*DP* = 4.8, com mínimo de 27 anos e máximo de 47 anos). O nível educacional das mães é diversificado, verificando-se que 20 mães (28.2%) concluíram o 1º(4.2%), 2º (8.5%) ou o 3º ciclo (15.5%), 22 mães (31%) concluíram o nível secundário e 26 mães (36.6%) possuem Licenciatura ou Mestrado, não tendo sido possivel obter esta informação relativamente a três mães.

Instrumentos

Neste estudo foi usada a Tarefa de Estimativa da Linha Numérica (Siegler & Ramani, 2009), o *Test of Early Mathematics Ability-3* (TEMA-3; Ginsburg & Baroody, 2003) e um questionário de dados sociodemográficos.

A Tarefa de Estimativa da Linha Numérica consiste em apresentar a cada criança 18 folhas de papel, uma de cada vez. Cada folha contém uma linha horizontal com 25 cm em cujos extremos está impresso "0" no lado esquerdo, e "10" do lado direito. Em cada folha é apresentado um número de 1 a 9, aproximadamente 2cm acima do centro desta linha (cf.

Figura 1), cuja posição na linha a criança tem que estimar. Cada um dos números foi apresentado duas vezes. Ou seja, formaram-se dois conjuntos de linhas de 1 a 9 que foram apresentados a cada criança, um de cada vez. Em cada conjunto a ordem de apresentação dos números era aleatória.

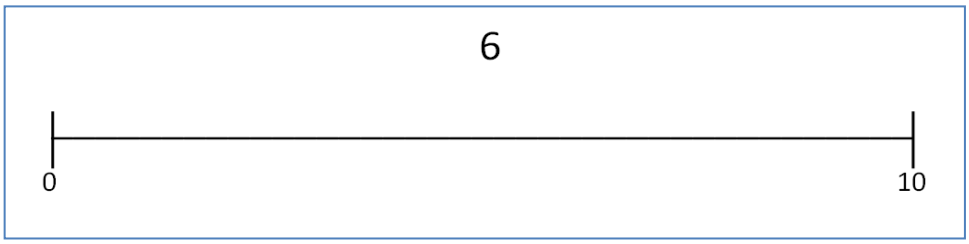


Figura 1. Exemplo da Tarefa da estimativa da linha numérica para o número 6 (Opfer, 2003).

O TEMA-3 (Ginsburg & Baroody, 2003), forma A, tem como objetivo avaliar o nível de conhecimento matemático formal e informal das crianças. Foi traduzido e adaptado por uma equipa de investigação da Faculdade de Picologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) entre o ano 2007 e 2008.

É constituído por 72 itens, ordenados por grau de dificuldade, que avaliam as competências matemáticas formais e informais de crianças entre os 3 anos e 0 meses e os 8 anos e 11 meses de idade. O conhecimento informal é avaliado a partir de quatro domínios: i) numeração; ii) magnitude relativa; iii) cálculo; e iv) compreensão de conceitos. O conhecimento formal é avaliado igualmente por quatro áreas: i) literacia numérica; ii) factos numéricos; iii) cálculo; e iv) compreensão de conceitos. Assim, são contempladas diversas competências esperadas para as distintas faixas etárias e que abrangem diferentes áreas da matemática.

O Questionário de dados sociodemográficos teve como objetivo recolher informação de carácter sociodemográfico. Neste estudo, será apenas utilizada informação relativa à idade e nível de escolaridade da mãe.

Procedimento

Nas quatro escolas selecionadas, foram avaliadas todas as crianças do período etário alvo pré-definido, ou seja, as crianças que à data da avaliação tinham entre 4 e 5 anos de idade e que não iriam frequentar o ensino primário no ano seguinte. O consentimento informado por parte dos pais foi obtido previamente no âmbito de um protocolo de colaboração existente com o agrupamento onde essas escolas estão inseridas.

A Tarefa de Estimativa da Linha Numérica foi implementada por uma mestre e uma estudante de pós-graduação da FPCEUP entre o mês de fevereiro e março de 2012. Cada criança foi retirada da sua sala de atividades habitual para uma outra sala onde, numa sessão individual, a investigadora dizia à criança que ela iria fazer um jogo em que teria de marcar a localização de um número numa linha. Foi dado à criança um lápis e uma borracha, pois, caso a criança solicitasse, era permitida a alteração da marcação do número na linha apenas na folha apresentada no momento. Ou seja, a criança não podia voltar atrás a nenhum número marcado noutra folha e fazer qualquer alteração. Aquando da apresentação de cada número, começava-se por questionar qual o número que estava na parte de cima da folha. Caso a criança não conhecesse o número apresentado, a investigadora identificava-o, dizendo o seu nome (ex. Este é o número seis). De seguida, era perguntado: "Se aqui está o "0" (apontando com o dedo para o número no extremo esquerdo da linha) e aqui está o "10" (apontando para o número no extremo direito), onde achas que vai ficar o *N*?". Cada conjunto de 1 a 9 foi apresentado numa ordem aleatória a cada criança. Ao longo da realização da tarefa, nenhum feedback foi dado. Apenas foram dados encorajamentos e incentivos para a criança não desistir da tarefa.

Para a análise dos resultados na tarefa de estimativa da linha numérica, adotou-se o procedimento descrito em Opfer (2003), através do qual todas as estimativas fornecidas pelas crianças foram convertidas num número real de 1 a 9.

Para cada criança calculou-se um valor de estimativa médio para cada número estimado, através da média das duas estimativas realizadas pela criança, designado por estimativa média. Cada criança produziu assim nove estimativas médias, correspondentes aos 9 números reais que lhe foram apresentados.

Calculou-se ainda para cada criança um desvio médio total, que exprime o grau de precisão médio das estimativas de cada criança. Para encontrar este valor, calculou-se a média dos desvios, ou seja, das diferenças em valor absoluto entre cada estimativa média e os números reais. Quanto maior este valor, menor a precisão da estimativa da criança.

A forma A do *Test of Early Mathematics Ability-3* (TEMA-3) foi aplicada pelas mesmas investigadoras da FPCEUP no decorrer do mês de janeiro de 2012, sendo administrado individualmente, numa sala à parte da sala de atividades das crianças. O início da prova ocorria no item adequado à idade da criança. Se a criança não respondesse corretamente aos cinco itens iniciais, eram avaliados os itens anteriores até a criança acertar cinco itens consecutivos. Caso a criança não conseguisse acertar esses cinco itens iniciais consecutivos e após o retrocesso até ao item 1, parava-se a prova. À exceção desse caso, o teste apenas finalizava quando a criança experimentava cinco insucessos consecutivos. Não há um tempo estipulado de aplicação da prova, podendo este variar substancialmente, de acordo com a situação e com a criança. A nota obtida por cada criança corresponde ao total de itens em que a criança obteve sucesso.

Finalmente, o questionário de dados sociodemográficos foi preenchido a partir dos processos individuais que as escolas possuem acerca de cada criança e, em alguns casos, através da informação dada pelas educadoras.

Resultados

Para analisar a acuidade das estimativas das crianças nos números 1 a 9, procedeu-se ao cálculo da média das estimativas dadas pela criança para cada número. A Figura 2 contém a

representação gráfica das estimativas médias das crianças para cada número. O eixo das ordenadas contém os números reais e o eixo das abcissas o valor estimado. Foi ainda incluído o valor médio estimado para cada número real.

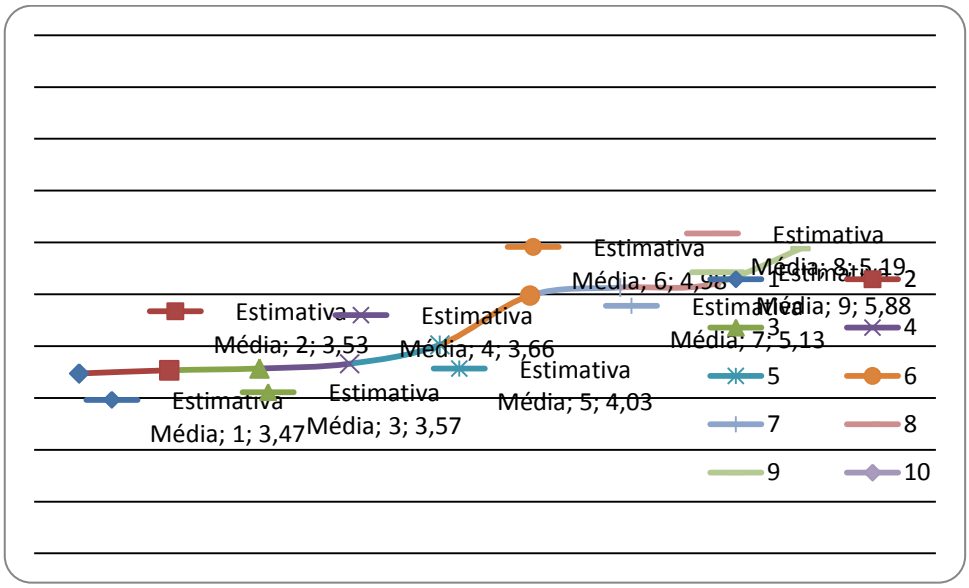


Figura 2. Representação linear das estimativas médias das crianças (N=71).

Como é nótório a partir da observação da Figura 2, verificou-se que as crianças tendem a sobreestimar os números abaixo de 4 (atribuindo, em média, valores próximos de 4 para qualquer número entre 1 e 4), apresentam estimativas próximas do real para a faixa entre 4 e 6, e subestimam os números acima de 6 (atribuindo em média valores próximos de 5). Esta tendência para ignorar os valores extremos é compatível com uma representação logarítmica dos números.

Procurou-se também verificar a hipótese de Siegler e colaboradores quanto à função que melhor explica a distribuição dos resultados. Com este objetivo, calcularam-se, à semelhança do procedimento efectuado pelos autores, os valores da mediana das distribuições relativas a cada número, as quais são menos influenciadas pelos valores extremos. A distribuição das medianas das estimativas assemelha-se à distribuição das estimativas médias, como pode verificar-se através da leitura da Figura 3. Verificamos contudo que a função logarítmica

explica melhor a distribuição dos resultados do que a função linear (cf. Figura 3), o que pode constatar-se pela comparação dos valores de R^2. A equação da reta obtida no primeiro caso foi *y = 0,7128ln(x) + 3,6328* e o valor de R^2 = 0,92. Para a mesma distribuição, a função linear apresentava como valores *y = 0,1738x + 3,7775* e um R^2 = 0,80. Estes resultados estão representados na Figura 3.

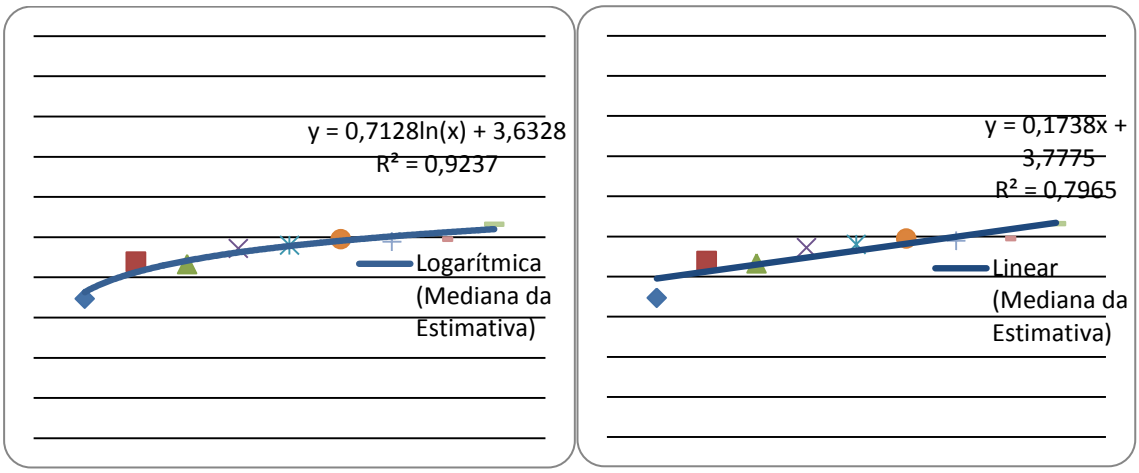


Figura 3. Representação gráfica das medianas das estimativas e das funções logaritmica e linear que melhor se ajustam aos resultados (N=71).

Os valores do desvio total médio de rapazes (*M* = 2.48, *DP* = .90) e raparigas (*M* = 2.86, *DP* = .92) foi comparado, através de um teste t para amostras independentes. Os rapazes demonstraram tendencialmente um melhor desempenho que as raparigas, embora as diferenças encontradas não tenham alcançado o nível de significância crítico, *t*(69)=-1.78, *p*=.08.

Procuraram-se também diferenças na acuidade de estimação das crianças provenientes de diferentes grupos definidos pelo nível de escolaridade materno. Foram constituídos três grupos: o grupo 1 inclui mães com escolaridade até ao 3º ciclo; o grupo 2 inclui mães que concluíram o nível secundário e o grupo 3 mães que concluíram o nível superior.

Os resultados estão apresentados no Quadro 1. A comparação dos resultados através de uma ANOVA não revelou diferenças significativas entre os valores médios obtidos pelas crianças em cada grupo de escolaridade materna, $F(2,65)=1.449$, $p=.242$. As estimativas das crianças não variam em função do nível de escolaridade materno. O valor médio mais baixo foi obtido pelo grupo de escolariade intermédio, e o valor mais elevado pelo grupo de escolaridade superior. A precisão das estimativas das crianças cujas mães têm escolaridade superior não se diferenciou das restantes, apresentando mesmo um valor ligeiramente inferior à dos outros grupos.

Quadro 1 – Desvio total médio por grupo de escolaridade materno (N=68).

Escolaridade materna	**N**	**Média**	**D-P**
Grupo 1- até 3º ciclo	20	2,79	1,01
Grupo 2 – Secundário	22	2,41	.95
Grupo 3 – Superior	26	2,84	.85

Como se pode observar pelo Quadro 2, para estudar a associação entre os valores do desvio médios das crianças, a sua idade expressa em meses e os resultados obtidos num teste de conhecimentos matemáticos, foi calculado o coeficiente de correlação de Pearson.

Quadro 2 – Coeficientes de correlação entre idade, desvio médio total (DMT) e resultados no TEMA-3 (N=71).

Variáveis	**Idade**	**DMT**	**TEMA-3**
Idade	-	-.22	.41**
DMT	-	-	-.20

** p<.01

Apesar de os valores não serem suficientes para se poder considerar a existência de associação entre o valor do desvio, a idade e os resultados no TEMA-3, verificou-se que a direção da relação encontrada entre as variáveis é a esperada, ou seja, uma relação negativa entre o desvio e a idade e entre o desvio e o TEMA-3. A associação positiva moderada entre a

idade e os resultados no TEMA-3 é expectável, tendo em conta que foram usadas nas análises as notas brutas obtidas por cada criança.

Discussão dos resultados e conclusões

Estes resultados apesar de ainda parcelares, pois como se referiu, fazem parte de um projeto mais global, contêm informação interessante sobre uma área acerca da qual pouco se sabe no nosso país.

Verificamos que a precisão das estimativas dos números de 1 a 10 na linha numérica das crianças de 4 anos é fraca. Os valores mais baixos (1 a 4) são sobre-estimados, enquanto que os valores mais elevados (7 a 10) são subestimados. Este facto prende-se provavelmente com uma representação inadequada das magnitudes numéricas, tal como é sugerido por Siegler e colaboradores, sendo de admitir que as crianças têm pouca ou nenhuma noção da distribuição dos números na linha e tentam adivinhar. Isto acontece apesar de muitas destas crianças possuirem outros tipos de conhecimentos numéricos, como saber o nome dos números, contar de 1 até 10 e diferenciarem conjuntos maiores e menores em função do seu cardinal. O padrão das estimativas que se evidencia a partir da representação gráfica dos valores medianos das estimativas confirma um modelo logarítmico, sendo admissível que muitas destas crianças não tenham ainda desenvolvido uma linha numérica mental e uma organização linear dos números. O declive positivo da reta confirma que as crianças têm alguma noção da organização crescente dos números, e da orientação adequada na linha, que é, na nossa cultura, da esquerda para a direita.

Os rapazes evidenciaram valores de precisão ligeiramente superiores às raparigas. Embora estas diferenças não permitam distinguir o grupo dos rapazes como sendo mais competente ao nível da representação de magnitudes numéricas, elas confirmam algumas referências na literatura neste domínio.

Não foram encontradas diferenças entre as estimativas médias de crianças em função do nível de escolaridade materno. À primeira vista este resultado parece contrariar a literatura, que aponta para a associação entre o baixo nível económico e a menor competência das crianças, concretamente no domínio numérico e da matemática. A nossa interpretação deste resultado é que aos 4 anos de idade, a representação de magnitudes numéricas, tal como outras competências matemáticas e do domínio cognitivo, são relativamente universais, não sendo ainda evidentes no desempenho das crianças diferenças atribuíveis à qualidade de estimulação no seu meio familiar, ou à aprendizagem.

A fraca associação entre a precisão das estimativas das crianças e a idade não surpreende, tendo em conta que todas as crianças pertencem ao grupo etário dos quatro anos sendo por isso a variação muito pequena. A possibilidade de variabilidade fica ainda mais reduzida pelo facto de os resultados terem sido agregados nos valores da média e mediana totais. Este facto permite também compreender a ausência de correlação com os conhecimentos matemáticos da criança, avaliados pelo TEMA-3.

As conclusões a retirar deste estudo estão obviamente limitadas, particularmente pelos procedimentos de seleção dos participantes. Contudo, consideramos que este estudo é um passo importante para a compreensão do desenvolvimento do pensamento matemático infantil e que poderá permitir pistas valiosas para orientar uma intervenção visando esse mesmo desenvolvimento.

Referências

Abreu-Lima, I. M. P., Leal, T. B., Cadima, J. & Gamelas, A. M. (2012). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal, 2012, *European Journal of Psychology of Education*. DOI 10.1007/s10212-012-0120-y.

Associação de Professores de Matemática (APM)(1998). Relatório do Matemática 2001. Retrieved March 22, 2012, from http://www.apm.pt/apm/2001/2001_j.htm

Case, R. & Okamoto, Y. (1996). The role of central conceptual structures in the development of children's thought. *Monographs for the Society for Research in Child Development,* 61 (1-2, Serial No. 246).

Dehaene, S. (1997). *The number sense: How the mind creates mathematics*. New York: Oxford University Press.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., et al.(2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43,* 1428-1446.

Geary, D. C. Hoard, M., Nugent, L., & Bailey, D. H. (2012). Mathematical cognition deficits in children with learning disabilities and persistent low achievement: a five-year prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 104, 206-223.

Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L., & Byrd-Craven, J. (2008). Development of number line representations in children with mathematical learning disability. *Developmental Neuropsychology, 33,* 277-299.

Ginsburg, H. P. & Baroody, A. J. (2003). *Test of Early Mathematics Ability (3rd Edition).* Austin: Pro-ed. Adaptação portuguesa (Versão para investigação.Tradução de Isabel M.P Abreu-Lima).

Moeller, K., Pixner, S., Kaufmann, L., & Nuerk, H.-C. (2009). Children´s early mentalnumber line: logarithmic or decomposed linear? *Journal of Experimental Child Psychology, 103,* 503-515.

Opfer, J. (2003). Analyzing the number-line task: A tutorial. Retrieved March 22, 2012, from http://www.psy.cmu.edu/~siegler/publications-all.html

Siegler, R. S. (2009). Improving the numerical understanding of children from low-income families. *Child Development Perspectives, 3,* 118-124.

Siegler, R. S., & Booth, J. L. (2004). Development of numerical estimation in young children. *Child Development*, 75, 428-444.

Siegler, R. S., & Opfer, J. E. (2003). The development of numerical estimation: evidence for multiple representations of numerical quantity. *Psychological Science*, 14, 237-243.

Siegler, R. S., & Ramani, G. B., (2009). Playing linear number board games - but not circular ones - improves low-income preschoolers' numerical understanding. *Journal of Educational Psychology, 101,* 545-560.

RESILIÊNCIA, COESÃO E ADAPTABILIDADE FAMILIARES APÓS O DIVÓRCIO: UM ESTUDO SOBRE FILHOS E PAIS

Inês Dias, Universidade do Algarve, inesdias86@gmail.com
Maria Helena Martins, Universidade do Algarve, mhmartin@ualg.pt

Resumo: O ambiente familiar constitui um *espaço* privilegiado que contribui de forma significativa para o desenvolvimento harmonioso da criança. Proporciona o encontro entre gerações, a transmissão de afetos e valores e constitui uma rede de apoio natural face às diversas tarefas desenvolvimentais e/ou momentos de crise. Neste domínio, o divórcio parental, enquanto momento de stresse e adversidade, pode constituir uma ocasião de oportunidade e/ou risco. Na presença de stresse e adversidade é necessário que a família seja suficientemente flexível para se adaptar às novas circunstâncias. A resiliência, enquanto processo que permite ultrapassar as adversidades, bem como a coesão e adaptabilidade são fatores fundamentais neste processo.
A presente investigação integra um estudo correlacional cujo objetivo geral consiste em averiguar e analisar os mecanismos utilizados pelas crianças e jovens na adaptação positiva ao processo de divórcio parental. Este estudo contou com uma amostra não probabilística de 62 participantes (*n*=31 progenitores; *n*=31 filhos), que responderam a dois questionários sócio demográficos (uma versão para pais e outra para filhos) e três instrumentos: o Inventário MSR (*Measuring State and Child Resilience*), a Escala HKRAM (*Healthy Kids Resilience Assessment Module*) e a Escala FACES III (*Family Adaptability and Cohesion Evaluation Sacle*).
Os resultados indicam uma associação positiva entre níveis elevados de resiliência e níveis elevados de coesão e satisfação familiares percebidas. Além disso, as características de resiliência-traço nos progenitores parecem contribuir para a promoção da resiliência nos filhos. Assim, após o divórcio, a resiliência nos filhos pode ser facilitada pela coesão familiar e pela resiliência parental.

Palavras-Chave: Divórcio; Resiliência; Coesão, Adaptabilidade e Satisfação Familiares.

Introdução

As primeiras experiências de socialização do Ser Humano ocorrem no seio familiar, motivo pelo qual o papel da família é entendido como crucial para um bom desenvolvimento psicológico (Silva, Nunes, Betti, & Rios, 2008). Contudo, a família é um sistema aberto em transformação, que se encontra sujeito a mudanças constantes, mais ou menos acentuadas e causadoras de stresse. Estas podem dever-se a processos normativos inerentes ao desenvolvimento dos vários sujeitos (e.g. processos de desenvolvimento individual, etapas do ciclo vital) e também a processos não normativos (e.g. acontecimentos adversos, stresse, divórcio), encontrando-se num processo contínuo de adaptação (Relvas, 2003). Assim, a estrutura familiar deverá ser capaz de se adaptar, ou seja, de aceder a padrões transacionais alternativos e ser suficientemente flexível para mobilizá-los (Minuchin, 1988). No entanto,

existem diferenças consideráveis na capacidade de adaptação das famílias, bem como na sua abertura a novas estratégias para manter o equilíbrio familiar (Kreppner, 2000). A capacidade para desenvolver estratégias de adaptação adequadas é influenciada, entre outros aspetos, por dimensões associadas à qualidade das relações afetivas, coesão, segurança, organização e ausência de conflitos (Dessen & Polonia, 2007). Além disso, a existência de uma comunicação eficaz entre os membros da família é tida como um importante mediador para a transmissão de regras e valores e, consequentemente, na capacidade de adaptação à mudança (Kreppner, 2000).

Funcionamento familiar

Olson e os seus colaboradores desenvolveram um modelo descritivo do funcionamento familiar – o Modelo Circumplexo dos Sistemas Familiar e Conjugal – que contribuiu para uma melhor compreensão e análise do funcionamento familiar, integrando dimensões como a coesão, a adaptabilidade e a comunicação (Olson, 2000; Olson & Gorall, 2006). A coesão familiar refere-se à ligação emocional entre os membros da família. A adaptabilidade consiste na capacidade do sistema familiar para modificar a sua estrutura de poder, os papéis relacionais e as regras de funcionamento na presença de acontecimentos potenciadores de stresse, sejam eles situacionais ou desenvolvimentais (Olson, 2000; Olson & Gorall, 2006). A terceira dimensão deste modelo é a comunicação. É tida como facilitadora da coesão e da adaptabilidade, pelo que não pode ser incluída no modelo operacional. A sua relação com o funcionamento familiar é linear, ou seja, quanto melhor for a comunicação, melhor será também o funcionamento familiar (Barker, 2000; Olson, 2000; Olson & Gorall, 2006). As dimensões coesão e adaptabilidade admitem quatro níveis distintos de funcionamento (Tabela 1), sendo que os níveis extremos tendem a refletir famílias problemáticas e disfuncionais e os medianos refletem famílias equilibradas e funcionais.

Tabela 1 – Níveis de coesão e adaptabilidade familiares.

	Coesão	Adaptabilidade
Alta	Emaranhada	Caótica
	Ligada	Flexível
	Separada	Estruturada
Baixa	Desligada	Rígida

Através da combinação das várias categorias de coesão e adaptabilidade descritas os autores desenvolveram um esquema operacional onde é possível identificar 16 tipos de famílias:

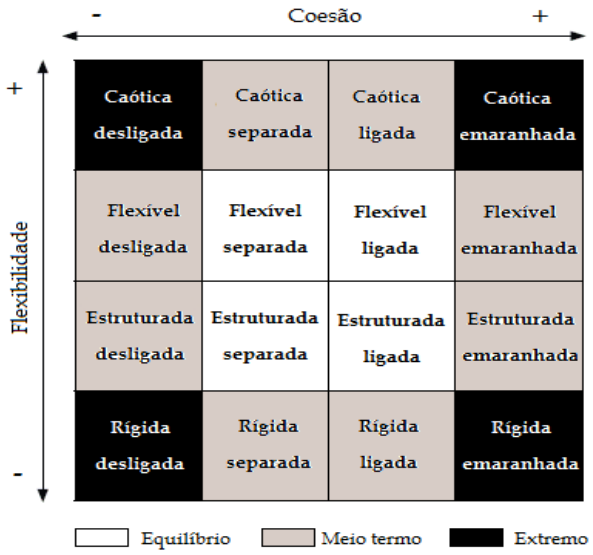


Figura 1 – Agrupamento das famílias de acordo com o Modelo Circumplexo (traduzido e adaptado de Olson, 2000).

De acordo com os autores, a zona central (Figura 1) corresponderia a famílias equilibradas, enquanto os extremos encontrar-se-iam associados a famílias disfuncionais. As restantes zonas corresponderiam a famílias intermédias. Assim, as famílias equilibradas são concebidas como mais funcionais e como detentoras de melhores competências de comunicação (Barker, 2000).

Divórcio: momento de oportunidade ou risco?

Um dos acontecimentos de vida que pode provocar dificuldades ao nível do funcionamento familiar é o divórcio, cujo número de casos tem vindo a aumentar ao longo dos anos. De acordo com os dados estatísticos disponíveis no portal PORDATA, em Portugal, no ano 2000 ocorreram 19.104 divórcios e em 2010 este número aumentou para 27.556 casos. Ao mesmo tempo assistimos a uma diminuição do número de casamentos (63.752 no ano 2000 face a 39.993 dez anos mais tarde) e, ainda assim, de acordo com os dados mais recentes, deparamo-nos com uma média de cerca de 70 divórcios por cada 100 casamentos.

O divórcio é considerado um acontecimento de vida stressante, tanto para pais como para filhos, e um fator de risco suscetível de provocar danos no desenvolvimento dos mais novos (Amato, 2005; Amato & Cheadle, 2005; Gottman & DeClaire, 1999; Hetherington, 2003; Wu, Hou, & Schimmele, 2008). Contudo, importa considerar que o divórcio parental pode não ser completamente negativo ou benéfico para as crianças e jovens, pelo que importa considerar toda uma diversidade de fatores que podem interferir com o desenvolvimento e bem-estar dos filhos (Flowerdew & Neale, 2003).

Amato (2000) e Hetherington (2003) consideram que o divórcio, em determinadas circunstâncias, poderá ter um efeito apaziguador. Não obstante as mudanças e desafios stressantes associadas a este processo, o divórcio também pode constituir uma forma de fuga a situações familiares de infelicidade, conflito ou abuso e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para construir novas relações, mais satisfatórias, e favorecer o crescimento pessoal e a individuação. Mesmo em famílias onde os progenitores continuam casados, a exposição ao conflito e hostilidade parental comporta riscos que podem assumir proporções gravíssimas para as crianças e jovens (Gottman & DeClaire, 1999).

Amato (1994) refere que as crianças que vivenciaram a situação de divórcio parental tendem a apresentar mais problemas comportamentais, sintomas de desajuste psicológico,

resultados académicos inferiores, dificuldades sociais, um inferior autoconceito e relações mais problemáticas com os pais, comparativamente com crianças que vivem em famílias intactas. Contudo importa notar que as famílias divorciadas ou monoparentais deparam-se com circunstâncias específicas (e.g. privações económicas, ausência parental, défices parentais, conflito parental, disfunção familiar) cuja prevalência tende a ser menor em famílias intactas (Wu, Hou, & Schimmele, 2008). Além disso, após o processo de divórcio parental, a segurança das crianças depende consideravelmente da capacidade que o progenitor, responsável pela sua custódia, tem para prosseguir a sua vida nas novas circunstâncias Charlish (2001).

Resiliência

A resiliência consiste na capacidade que um indivíduo, um grupo ou uma comunidade podem apresentar para prevenir, minimizar ou ultrapassar os efeitos prejudiciais da adversidade, considera-se que a presença de adversidade é uma condição fundamental para que a resiliência possa ser promovida. Entre os fatores que contribuem para a promoção da resiliência é possível mencionar: apoios externos e recursos (fator *I have*), forças pessoais internas (fator *I am*) e competências sociais e interpessoais (fator *I can*) (Grotberg, 1995).

A família oferece um importante contributo para a resiliência individual através de relações calorosas, carinho, apoio emocional, estrutura clara e limites. No entanto, quando os pais não conseguem proporcionar ambientes com estas características, as relações com outros familiares (e.g. irmãos mais velhos, avós) podem ter um efeito similar (Walsh, 2005). Além disso, características como a autoestima e a autoeficácia são promovidas através de relações de apoio. As crianças resilientes parecem dispor de pelo menos uma pessoa nas suas vidas que as aceita de forma incondicional, independentemente do seu temperamento, atratividade física ou inteligência (Werner, 1993).

Método

Este é um estudo correlacional descritivo (Fortin, 2003) e pretende identificar e analisar os fatores de proteção, resiliência, coesão e adaptabilidade familiar, ou os fatores de risco e vulnerabilidade presentes na resposta à crise e adversidade, advindas da situação de divórcio. Mais especificamente pretende-se: (1) analisar a resiliência parental após o divórcio; (2) estudar a resiliência e o risco, nos filhos, após o divórcio parental; (3) analisar a coesão, adaptabilidade e satisfação familiares, em filhos e pais, após o divórcio; (4) investigar se a coesão, adaptabilidade e satisfação familiares estão relacionados com níveis elevados de resiliência; (5) averiguar se pais resilientes têm filhos resilientes.

Utilizou-se uma amostra não probabilística recolhida por redes (Fortin, 2003), composta por uma totalidade de 62 indivíduos (*n*=62), que vivenciaram uma situação de divórcio. Atendendo ao carácter do estudo, trata-se de uma amostra emparelhada, constituída por dois grupos: os progenitores (*n*=31) e os respetivos filhos (*n*=31). O grupo amostral dos progenitores é constituído essencialmente por sujeitos do género feminino (90,3%; *n*=28), verificando-se um número reduzido de sujeitos do género masculino (9,7%; *n*=3). Apresentam uma média de idades de 38,16 (*DP*=4,96) e o tempo médio decorrido desde o divórcio é de 6 anos (*DP*=3,53). Na maioria dos casos a custódia da criança encontra-se sob a responsabilidade materna (54,9%; *n*=17), seguindo-se a guarda conjunta/partilhada (41,9%; *n*=13) e a guarda da responsabilidade do pai (3,2%; *n*=1).

O grupo amostral referente às crianças e jovens é constituído por 51,6% (*n*=16) raparigas e por 48,4% (*n*=15) rapazes. A média de idades encontra-se aproximadamente nos 12 anos (*M*=12,26; *DP*=1,89).

Instrumentos

O grupo amostral dos progenitores respondeu a um Questionário Sociodemográfico (versão para pais), ao *Measuring State and Child Resilience* (MSCR) e à *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale* (FACES III). O grupo amostral das crianças e jovens respondeu a um Questionário Sociodemográfico (versão para filhos), ao *Healthy Kids Resilience Assessment Module* (HKRAM) e à FACES III. Todos os instrumentos utilizados eram autoadministráveis e de compreensão adequada à faixa etária dos inquiridos.

Os questionários sociodemográficos objetivam a caracterização da amostra e foram construídos especificamente para este estudo. São compostos por itens de resposta fechada, escolha múltipla, escala tipo *likert* e resposta aberta.

O inventário MSCR avalia a intensidade da resiliência nos indivíduos com base na conceção de resiliência de Grotberg. Foi desenvolvido por Hiew (1998, citado por Martins 2005) e adaptado à população portuguesa por Martins (2005). Compreende duas escalas a MSR (*Measuring State Resilience*) que avalia a resiliência-estado, composta por 14 itens, e a MCR (*Measuring Child Resilience*) que avalia a resiliência-traço, composta por 18 itens. Ambas as escalas são de resposta de tipo *likert* de 5 pontos. A escala MSR admite resultados que oscilam entre os 14 e os 70 pontos, e é saturada por dois fatores: o fator 1 (*I am* e *I can*) e o fator 2 (*I have*), os quais admitem pontuações que oscilam entre os 10 e os 50 pontos e entre os 4 e 20 pontos, respetivamente. A escala MCR admite resultados que oscilam entre os 18 e os 90 pontos e constitui uma medida unidimensional.

A escala HKRAM avalia a resiliência nos jovens, nomeadamente os fatores externos e internos associados ao desenvolvimento positivo dos jovens. Foi desenvolvida pelo Departamento de Educação da Califórnia e adaptada à população portuguesa por Martins (2005). É um instrumento de resposta de tipo *likert* de 4 pontos e composto por 58 questões que avaliam 11 fatores de proteção e 6 traços de resiliência. Mais especificamente existem

três subescalas que compõem a HKRAM: *External Assets*; *Internal Assets* e *Response-set Breakers*. Os resultados são calculados através da média de valores obtidos em cada uma das subescalas.

A escala FACES III foi desenvolvida por Olson e colaboradores em 1985 com base no Modelo Circumplexo dos Sistemas Familiar e Conjugal e consiste na terceira versão da escala original. Foi adaptada à população portuguesa por Curral e colaboradores (1999) e é constituída por 20 itens de resposta tipo *likert* de 5 pontos. É composta por duas subescalas que avaliam a coesão e a adaptabilidade familiares. A coesão é calculada através da soma dos itens ímpares e a adaptabilidade através da soma dos itens pares, cada uma admite um intervalo de valores que oscila entre os 10 e os 50 pontos. Permite ainda o cálculo da satisfação familiar, que resulta da diferença entre a coesão e adaptabilidade.

Resultados

Os resultados indicam que os progenitores inquiridos evidenciam características de resiliência acima da média, quer ao nível da resiliência-estado (*M*=59,38; *DP*=4,60), quer ao nível da resiliência-traço (*M*=67,80; *DP*=9,17). Os resultados obtidos na dimensão resiliência-traço parecem oferecer um maior contributo para a promoção da resiliência uma vez que se encontram mais próximos dos valores máximos possíveis. Os fatores que mais contribuem para a resiliência-traço são os externos (fator 2 – *I have*: *M*=17,32; *DP*=2,68). Contudo, apesar de os fatores internos (fator 1 – *I am*/*I can*: *M*=42,06; *DP*=3,52) oferecerem um contributo um pouco inferior para o estado atual de resiliência dos progenitores, os resultados obtidos também se encontram acima da média.

Neste domínio, também o grupo amostral das crianças e jovens apresenta resultados acima da média (*M*=3,04; *DP*=0,41), sendo particularmente determinados pela subescala *Response-set Breakers* (*M*=3,08; *DP*=0,48) e pela subescala *Internal Assets* (*M*=3,07;

DP=0,50). A subescala *External Assets* (*M*=2,96; *DP*=0,41) é a que parece contribuir menos para a promoção da resiliência neste grupo amostral, muito embora os valores obtidos também se encontrem acima da média.

Ao nível da coesão e adaptabilidade familiar, verifica-se a existência de concordância entre filhos e pais no que se refere à coesão, adaptabilidade e satisfação familiar, uma vez que os resultados obtidos se assemelham (Tabela 2). Segundo Olson (2000), os valores de coesão e adaptabilidade evidenciados inserem-se na categoria *flexível ligada*.

Tabela 2 – Análise descritiva dos resultados da FACES III.

	Progenitores (n=31)			**Filhos (n=31)**		
Dimensões	**Min / Max**	**Média**	**DP**	**Min / Max**	**Média**	**DP**
Coesão	19 / 48	36,35	7,20	20 / 49	37,58	8,18
Adaptab.	18 / 36	29,29	5,06	20 / 39	29,09	4,72
Satisfação	-4 / 25	7,06	6,77	-4 / 23	8,48	6,90

No que se refere ao estudo das relações entre resiliência, coesão e adaptabilidade familiares verificou-se que a coesão familiar tende a encontrar-se positivamente correlacionada à resiliência, em pais e filhos (Tabela 3). Também a satisfação familiar se encontra correlacionada com algumas dimensões da resiliência. A adaptabilidade familiar não se correlaciona com a resiliência.

Tabela 3 – Correlações entre resiliência em pais (MSCR) e filhos (HKRAM) e coesão, adaptabilidade e satisfação familiares (FACES III).

	Coesão		**Adaptabilidade**		**Satisfação**	
Escalas	*r*	*P*	*r*	*p*	*r*	*p*
MCR	0,511**	0,003	0,196	0,290	0,396*	0,027
MSR	0,453*	0,010	0,179	0,335	0,348	0,055
MSR Fator 1	0,291	0,113	0,064	0,731	0,261	0,156
MSR Fator 2	0,396*	0,027	0,223	0,228	0,255	0,166
HKRAM	0,504**	0,004	0,323	0,076	0,376*	0,037
External Assets	0,320	0,079	0,153	0,411	0,275	0,135
Internal Assets	0,520**	0,003	0,354	0,051	0,375*	0,038
Response-set Breakers	0,466**	0,008	0,322	0,077	0,332	0,068

***p* <0,05; ****p* <0,01**

No que se refere ao estudo correlacional entre a resiliência parental e a resiliência nos filhos verificou-se apenas a presença de uma correlação significativa entre a MCR e a subescala *Response-set Breakers* (*r*=0,459; *p*=0,009).

Discussão

De acordo com Kitson (1992, citado por Amato 2000) um bom ajustamento pós-divórcio traduz-se pela ausência de sintomas relacionados com o mesmo, devendo os indivíduos ser capazes de funcionar bem na nova família, no trabalho e de desenvolver uma identidade e estilo de vida que não se encontrem relacionados com o anterior casamento. De certa forma, Kitson refere-se às capacidades de resiliência dos sujeitos. Neste sentido, os resultados obtidos pelos progenitores ao nível da resiliência indicam características de resiliência superiores à média. É possível perspetivar que os sujeitos inquiridos dispõem de recursos internos e externos que lhes permitem adotar uma resposta adaptativa na sequência do divórcio, não obstante as potenciais adversidades associadas a este acontecimento de vida.

Já no que diz respeito aos filhos, Hetherington (2003) considera que, tal como os progenitores, estes também tendem a ser resilientes e capazes de superar o processo de divórcio. De facto, os resultados obtidos indicam que o grupo amostral referente às crianças e jovens também apresenta bons resultados ao nível da resiliência.

No que diz respeito aos fatores que contribuem para a promoção da resiliência é interessante notar que, nos progenitores, estes relacionam-se particularmente com fatores externos e, nos filhos, com fatores internos. Tal poderá dever-se ao facto de os progenitores terem os filhos a seu cargo, pelo que as exigências associadas à sua educação tendem a ser suprimidas especialmente através de recursos externos (e.g. apoio de terceiros na educação e cuidados prestados às crianças e jovens, acesso à educação e serviços de saúde) (Wright & Masten, 2006). Além disso, de acordo com Grotberg (1995), tende a verificar-se uma maior

promoção da resiliência em contextos onde o suporte externo se encontra disponível. Neste domínio é importante salientar que o contacto com redes de apoio exteriores à família (e.g. grupos de pais, programas de educação parental ou fortalecimento familiar) poderá constituir um importante recurso externo, contribuindo para a promoção da resiliência nos progenitores e nos restantes membros da família (Matthew, Wang, Bellamy, & Copeland, 2005).

No que respeita à coesão e adaptabilidade familiares verifica-se a existência de consenso entre filhos e pais, o que constitui um bom preditor, pois a concordância entre os elementos da família no que respeita à coesão e adaptabilidade encontra-se associado a um bom funcionamento familiar. Além disso, as famílias inquiridas apresentam níveis equilibrados de coesão e adaptabilidade familiar percebidas. Este aspeto constitui também um bom preditor, pois como referem Silva, Nunes, Betti e Rios (2008) a qualidade da relação e das interações estabelecidas no ambiente familiar dependem da coesão e da adaptabilidade dos seus elementos. Os resultados médios obtidos enquadram-se na categoria *flexível ligada*, o que permite admitir que as famílias inquiridas são equilibradas e funcionais (Olson, 2000). Estes dados constituem indicadores de que as famílias em análise dispõem de ligações emocionais positivas e proximidade emocional, níveis reduzidos de conflito, organização e regras familiares, tipos de liderança assertivos, capacidades adequadas de resolução problemas, comunicação eficaz e capacidade de adaptação à mudança. Assim, as famílias em estudo parecem apresentar um bom ajustamento pós-divorcio.

No que respeita à relação entre coesão familiar e resiliência, existem algumas evidências de que estas variáveis se influenciam mutuamente. Como referem Franco e Apolónio (2002) a resiliência parece depender da coesão familiar e da resistência psicológica das mães. Walsh (2005) defende que no seio familiar, a resiliência é estimulada através de uma estrutura flexível e coesa. Também Park, Kim, Cheung e Kim (2010) consideram que a coesão familiar pode constituir uma fonte de resiliência.

Os dados obtidos encontram-se em concordância com o exposto, pois a resiliência, em filhos e pais, tende a correlacionar-se positivamente com a coesão familiar. É interessante notar que, ao nível da resiliência, as dimensões que não se correlacionam com a coesão são apenas as que parecem contribuir um pouco menos para a promoção da resiliência nos indivíduos (fator 1 – *I am/I can*, nos progenitores e *External Assets*, nos filhos).

Existem evidências de que as características de resiliência tendem a ser similares em filhos e pais. Grotberg (1995) refere que as crianças mais velhas tendem a adotar comportamentos resilientes semelhantes aos dos progenitores. Wright e Masten (2006) referem que as crianças cujos pais apresentam um melhor funcionamento perante a adversidade (são resilientes) tendem a revelar-se mais resilientes.

Os dados obtidos indicam que as características de resiliência, em pais e filhos, se encontram positivamente associadas, pois as características de resiliência-traço dos progenitores correlacionam-se moderadamente com a subescala *Response-set Breakers*, referente às crianças e jovens. Estes dados sugerem que as características da resiliência adquiridas na infância, pelos progenitores, podem contribuir para o desenvolvimento e promoção da resiliência nos filhos.

Considerando quer as características de resiliência apesentadas por filhos e pais, quer o nível de funcionamento familiar evidenciado é possível perspetivar que as famílias em estudo apresentam um bom ajustamento pós-divórcio. Estes dados vão ao encontro do que é defendido por autores como Charlish (2001) e Walsh (2005) pois, na sequência deste acontecimento de vida, as crianças dependem consideravelmente das capacidades que os progenitores com quem coabitam têm para fazer face à nova realidade. No entanto é necessário considerar que perante uma quantidade suficiente de tempo, a grande maioria dos indivíduos regressam ao seu nível de funcionamento pré-divórcio (Amato, 2000). Hetherington (2003) considera mesmo que dois anos após este processo as crianças e jovens

tendem a apresentar menos dificuldades. Neste estudo, o tempo médio decorrido desde o processo de divórcio é de 6 anos, o que parece corresponder a um período de tempo suficiente para que os sujeitos retomem as suas vidas. Este período poderá também ter contribuído para que os sujeitos inquiridos tenham retomado o seu funcionamento pré-divórcio.

Conclusão

Esta investigação permite constatar que o divórcio se trata de um acontecimento de vida complexo e que, consequentemente, não admite respostas dicotómicas, ou seja, de tudo ou nada (e.g. risco ou adversidade). O ajustamento dos filhos parece ser particularmente determinado pela capacidade dos progenitores para fazer face à nova realidade. Desta forma, espera-se que este trabalho possa contribuir para o desenvolvimento de programas e intervenções dirigidos aos progenitores, com o intuito de contribuir para uma melhor adaptação a este acontecimento de vida.

Referências

Amato, P. R. (1994). Life-span adjustment of children to their parents' divorce. *The Future of Children, 4* (1), 143-164.

Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family, 62*, 1269-1287.

Amato, P. R. (2005). The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *The Future of Children, 15* (2), 75-96.

Amato, P. R., & Cheadle, J. (2005). The long reach of divorce: Divorce and child well-being across three generations. *Journal of Marriage and Family, 67*, 191-206.

Barker, P. (2000). *Fundamentos da terapia familiar.* Lisboa: Climepsi Editores.

Charlish, A. (2001). *Apanhados no meio: ajudar as crianças a enfrentarem a separação e o divórcio*. Porto: Ambar.

Curral, R., Dourado, F., Torres, A., Barros, H., Palha, A., & Almeida, L. (1999). Coesão e adaptabilidade familiares numa amostra portuguesa: Estudo com o FACES III. *Psiquiatria Clínica, 20* (3), 213-217.

Dessen, M., & Polonia, A. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia, 17* (36), 21-32.

Flowerdew, J., & Neale, B. (2003). Trying to stay apace: Children with multiple challenges in their post-divorce family lives. *Childhood, 10* (2), 147-161.

Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (3ª Ed). Loures: Lusociência.

Franco, V., & Apolónio, A. M. (2002). Desenvolvimento, resiliência e necessidades das famílias com crianças deficientes. *Ciência Psicológica, 8,* 40-54.

Gottman, J., & DeClaire, J. (1999). *A inteligência emocional na educação*. Lisboa: Editora Pregaminho.

Grotberg, E. H. (1995). *The international resilience project: Research and application* (Research Report). Birmingham: Civitan International Research Center.

Hetherington, E M. (2003). Social support and adjustment of children in divorced and remarriage families. *Childhood, 10* (2), 217-236.

Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16* (1), 11-22.

Martins, M. H. (2005). *Contribuições para a análise de crianças e jovens em risco/resiliência e desenvolvimento.* Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade do Algarve, Portugal.

Matthew, R, Wang, M., Bellamy, N., & Copeland, E. (2005). Test of efficacy of model family strengthening programs. *American Journal of Health Studies, 20* (3), 164-170.

Minuchin, S. (1988). *Famílias: Funcionamento & Tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Olson, D. (2000). Circumplex Model of Marital and Family Systems. *Journal of Family Therapy, 22,* 144-167.

Olson, D., & Gorall, D. (2006). *FACES IV & Circumplex Model*. Acedido a 20 de Setembro de 2011 em http://www.facesiv.com/pdf/3.innovations.pdf.

Park, I., Kim, P., Cheung, R., & Kim, M. (2010). The role of culture, family processes, and anger regulation in Korean American adolescents' adjustment problems. *American Journal of Orthopsychiatry, 80* (2), 258-266.

PORDATA. Casamentos e divórcios. Acedido a 1 de fevereiro de 2012 em http://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Casamentos+e+Divorcios-33.

Relvas, A. P. (2003). *Por detrás do espelho: Da teoria à terapia com a família* (2ª Ed). Coimbra: Quarteto Editora.

Silva, N. C., Nunes, C. C., Betti, M. C., & Rios, K. S. (2008). Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. *Temas em Psicologia, 16* (2), 215-229.

Walsh, F. (2005). *Fortalecendo a Resiliência Familiar*. Roca: São Paulo.

Werner, E. E., (1993) Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology, 5*, 503-515.

Wright, M., & Masten, A. (2006). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In. S. Goldstein, & R. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 17-37). New York: Springer.

Wu, Z., Hou, F., & Schimmele, C. (2008). Family structure and children's psychosocial outcomes. *Journal of Family Issues, 29* (12), 1600-1624.

SATISFAÇÃO DAS FAMÍLIAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS EM INTERVENÇÃO PRECOCE

Inês Correia, Universidade do Algarve, FCHS, ines.correia88@gmail.com
Helena Martins, Universidade do Algarve, FCHS, mhmmartin@ualg.pt

Resumo: O presente estudo pretende avaliar o grau de satisfação das famílias de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) a usufruir do serviço de Intervenção Precoce na Infância (IPI).
Para avaliar a satisfação de 67 famílias de crianças, em idade pré-escolar com NEE, a usufruir do serviço de IPI, num dos Agrupamentos de Escolas de referência, no sotavento Algarvio, recorreu-se à Escala Europeia de Satisfação das Famílias em Intervenção Precoce (ESFIP, adaptada por Cruz, Fontes & Carvalho, 2003).
Os resultados gerais demonstram que o índice de satisfação das famílias inquiridas é de 1,24, o que traduz um nível de satisfação *bom*. A análise destes resultados permitiu perspetivar um conjunto de áreas onde será necessário proceder a algumas alterações, nomeadamente na acessibilidade e divulgação do serviço de IPI e também ao nível das oportunidades que deverão permitir aos pais entrar em contacto com outros pais.
Ao compararmos o índice global de satisfação das famílias em Portugal com os índices obtidos em serviços similares de outros países verificamos que, em termos de desempenho, Portugal se situa entre dois países com níveis de desempenho distintos, nomeadamente entre o Luxemburgo e a Bélgica.

Palavras-chave: Satisfação familiar; Crianças com Necessidades Educativas Especiais; Intervenção Precoce na Infância

Introdução

Atualmente, decorrente da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, que constituiu um contributo para o alinhamento e afirmação da Educação Especial no contexto do sistema educativo português e também para a IPI, perspetiva-se o desenvolvimento de respostas específicas diferenciadas através da criação de agrupamentos de referência. Todavia, a realidade da IPI continua marcada pelo seu carácter embrionário e de projeto, bem como pela grande diversidade de serviços e filosofias adotadas, formas de financiamento e apoios disponibilizados. Acrescenta-se o facto de que não existem dados empíricos que permitam ter uma ideia clara sobre as práticas no momento presente, sobretudo na região do Algarve. Não obstante o serviço de IPI envolve consequências diretas para as crianças e para as respetivas famílias, daí a necessidade de uma

constante atualização visando a adaptação às necessidades específicas das famílias e das crianças (Cruz, Fontes & Carvalho, 2003).

Para que esta atualização aconteça, isto é, para que seja possível aperfeiçoar a qualidade do serviço, Lanners e Mombaerts (2000) sugerem o recurso à avaliação da satisfação das famílias em IPI. Segundo Bailey e Simeonsson (1988) é a avaliação da satisfação das famílias que permitirá uma avaliação mais global do serviço de IPI. Consideram estes autores ser fundamental avaliar a satisfação das famílias em IPI, uma vez a interpretação desses resultados permitirá aferir tanto o valor que o apoio tem para as famílias, como o facto de corresponder ou não às suas necessidades.

Tanto Almeida (2004) como Pimentel (2004) advertem que, em Portugal, não tem existido esta cultura de avaliação e salientam a necessidade de uma maior articulação entre os serviços de ação direta e as universidades para incrementar estas práticas. A acrescentar a esta carência evidenciada pelos autores, surge o cenário social de crise que atualmente o país atravessa. Numa altura em que a população está mais vulnerável devido ao impacto da situação de crise é urgente potenciar o serviço de IPI, uma vez que para além dos benefícios que esta pode representar no imediato nas crianças e famílias, há estudos que revelam exemplos significativos de custo/benefício a médio e longo prazo resultantes de programas de IPI.

Ao operacionalizar o conceito de satisfação, considerando-o como "a diferença entre as expectativas dos pais acerca dos serviços de intervenção precoce e os serviços que, nesse âmbito, efetivamente recebem" (Lanners & Mombarerts, 2000, p. 62) torna-se possível avaliá-la. Este método remete-nos tanto para uma avaliação de processo (centra-se na forma como se desenvolve a intervenção e considera a opinião dos consumidores finais) como para uma avaliação de resultados (baseia-se na avaliação que as famílias fazem do apoio recebido

aos mais diversos níveis) permitindo identificar as áreas mais fortes do serviço e as deficitárias.

Deste modo, considerando o anteriormente exposto e pressupondo que no campo da IPI a avaliação da satisfação constitui uma forma de auscultação e adaptação da intervenção às necessidades das famílias (Cruz, Fontes & Carvalho, 2003), parece-nos relevante e urgente analisar a satisfação das famílias de crianças com Necessidades Educativas Especiais em Intervenção Precoce, no sotavento algarvio. Assim coloca-se o seguinte problema: Será que os serviços de IPI no sotavento algarvio atendem às necessidades destas famílias? Qual o grau de satisfação das famílias? Quais as dimensões em que estas manifestam maior satisfação? E quais as dimensões em que manifestam menor satisfação?

Objetivos do Estudo

Para a presente investigação definimos como objeto principal o estudo da satisfação das famílias de crianças com NEE em Intervenção Precoce. Assim, pretende-se avaliar o grau de satisfação das famílias de crianças com NEE apoiadas pelo serviço de IPI no sotavento algarvio. Deste objetivo geral decorrem diversos objetivos específicos, nomeadamente: identificar a satisfação dos pais no que respeita ao apoio que lhes é fornecido e ao apoio fornecido à criança; avaliar a satisfação dos pais face ao ambiente social circundante e face à sua relação com os profissionais; identificar a satisfação dos pais face ao modelo de apoio utilizado e face aos seus direitos; identificar a satisfação dos pais relativamente à localização e ligações dos serviços que lhes são disponibilizados e no que respeita à estrutura e administração dos serviços.

Tipo de estudo e desenho da investigação

O estudo que se apresenta é descritivo, exploratório, de abordagem quantitativa, uma vez que se pretende explorar as caraterísticas das famílias, das crianças e do próprio serviço de IPI e objetiva-se também a descoberta de fatores associados à satisfação familiar (Fortin, 2003).

A recolha de dados foi precedida pela obtenção de autorizações formais, legais e éticas. Quando obtivemos autorização de todos os serviços envolvidos, entrámos em contacto com as coordenadoras dos núcleos de educação especial, afetas aos agrupamentos de escolas. Estas, cooperaram, agendando reuniões com as educadoras de IPI, tendo-lhes solicitado, de acordo com o previamente acordado, que entrassem em contacto com os pais de crianças com NEE. Assim, a recolha de dados, foi mediada pelas educadoras de IPI, e realizou-se no período de tempo compreendido entre Setembro do ano de 2011 e Fevereiro de 2012.

Método

Participantes

A amostra final é, portanto, constituída por 67 pais de crianças com NEE (*N*=67), em idade pré-escolar (entre os 0 e os 6 anos de idade) com NEE, que se encontram incluídas, e a usufruir do serviço de IPI, num dos agrupamentos de escolas de referência, no sotavento Algarvio, nomeadamente: o Agrupamento de Escolas Engenheiro Duarte Pacheco (Loulé e São Brás de Alportel), o Agrupamento de Escolas Afonso III (Faro), o Agrupamento de Escolas Professora Paula Nogueira (Olhão), o Agrupamento de Escolas D. Manuel I (Tavira), e o Agrupamento de Escolas D. José I (Vila Real de Santo António, Castro Marim e Alcoutim).

Instrumentos

Atendendo aos objetivos estabelecidos, às questões subjacentes, aos intervenientes e à temática da presente investigação, selecionámos como instrumento de recolha de dados, a Escala Europeia de Satisfação das Famílias em Intervenção Precoce (ESFIP). Trata-se de uma escala traduzida e validada para Portugal pelo Projeto Integrado de Intervenção Precoce do Distrito de Coimbra, da versão original *European Parental Satisfaction Scale About Early Intervention* (EPASSEI) desenvolvida em 1999 pelo grupo *Eurlyaid*.

A ESFIP apresenta um total de 66 questões, dividida em duas partes, sendo que a primeira parte envolve questões de escolha múltipla relativas a dados sociodemográficos e a segunda parte encontra-se dividida em 8 dimensões (A - Apoio aos pais, B – Apoio à criança, C – Ambiente Social, D – Relação entre pais e profissionais, E – Modelo de apoio, F – Direitos dos pais, G – Localização e ligações do serviço e H – Estrutura e administração do serviço), cada uma dessas dimensões comporta um número variado de indicadores de avaliação (itens).

O cálculo da média das respostas permite obter valores referentes aos níveis de satisfação por indicador de avaliação e por dimensão de satisfação em análise. É ainda possível obter o índice global de satisfação das famílias (IGSF). Valores positivos próximos de 2 correspondem a um nível de satisfação *muito bom* e valores próximos de -2 correspondem a *muito insatisfeito*, sendo que a nota zero corresponde a *não se aplica*.

Resultados

Níveis de satisfação por dimensão de avaliação

No que se refere ao apoio aos Pais, e tendo em atenção o objetivo específico que pressupõe *aferir a satisfação dos pais no que respeita ao apoio que lhes é prestado* os

resultados obtidos evidenciam a satisfação dos pais relativamente ao apoio que lhes é prestado pela IPI (*M*=0.98; *DP* = 0.64)

Os pais manifestam a sua satisfação sobretudo com o facto de a IPI os ter ajudado a ver as capacidades e os problemas das suas crianças (A5) e também com a qualidade das informações que lhes são facultadas (A14). Todavia, as informações financeiras (A11) parecem ser menos frequentes.

No que se refere ao apoio à criança e embora exista a necessidade de uma abordagem ampla, o foco principal da IPI continua a ser a criança e as suas necessidades (Alves, 2009). Assim sendo, o segundo objetivo refere-se à *identificação da satisfação dos pais relativamente ao apoio prestado à criança*. Nesta dimensão, os pais mostram-se em média satisfeitos (*M* = 1.35; *DP* = 0.41).

É de considerar que a maioria dos pais classifica como *muito boa* a forma como os técnicos se relacionam com a criança (B27). Todavia, no que concerne à oferta de atividades de grupo para crianças (B26), embora a maioria considere como sendo *boa*, existem pais que a consideram *má* ou *muito má*.

Relativamente ao ambiente social, quando existe uma criança com NEE, os profissionais devem potenciar ainda mais do subsistema extrafamiliar como fonte de apoio e força para a família (Carvalho, 2011). Assim, *avaliar a satisfação dos pais face ao ambiente social circundante* constitui um dos objetivos específicos deste estudo. As famílias apresentam-se em média satisfeitas com a atenção dispensada pelos técnicos ao ambiente social que rodeia a criança (*M*=1.27; *DP*=0.87).

A atenção prestada às necessidades dos irmãos (C29) parece constituir também um ponto onde os pais manifestam menores níveis de satisfação. Porém, a maioria sente que pode falar *sempre* acerca das reações de parentes, amigos e vizinhos com a educadora (C30).

No âmbito da relação entre pais e profissionais, segundo Bailey e Wolery (1992), o

conceito de Intervenção Centrada na Família, parece situar-se em torno da qualidade da relação entre os profissionais e os elementos da família. Uma vez que o resultado da intervenção fica a dever-se à qualidade da interação que entre estes se estabelece, o quarto objetivo específico pretende *avaliar a satisfação dos pais face à relação com os profissionais*. Os resultados obtidos revelam que a avaliação das famílias relativamente a esta área é francamente positiva. Nesta dimensão o índice de satisfação situa-se em média em 1.72 (*DP*=0.85), o que traduz uma satisfação próxima do *muito bom*.

Os pais destacam com maior satisfação a capacidade dos técnicos responderem às questões que lhes são colocadas (D36) e de fazerem uma clara distinção entre o apoio prestado e a privacidade da família (D32).

Os serviços de IPI devem privilegiar o modelo de apoio que contemple práticas que tenham subjacentes as bases conceptuais da perspetiva ecológica e da intervenção centrada na família, já anteriormente expostas. Todavia, segundo Bairrão e Almeida (2002), não é uma tarefa fácil colocar em prática um modelo desta natureza, uma vez que para a Intervenção Precoce Centrada na Família, são necessárias características próprias e formação adequada ao desempenho que este modelo exige.

Decorrente deste pressuposto, definiu-se como objetivo específico *identificar a satisfação dos pais face ao modelo de apoio utilizado*. Em termos globais, verificámos que os pais avaliam o modelo de apoio utilizado pelo serviço de IPI como *bom*, dado que a média de satisfação apurada nesta área se inscreve no valor de 1.46 (*DP*=0.35).

Como aspetos geradores de maior satisfação destacam-se o facto de os técnicos respeitarem os valores e os estilos de vida da família (E37) e de o conteúdo dos relatórios destacar as capacidades das crianças (E47). Os aspetos que geram menor satisfação prendem-se com o facto de o apoio lhes exigir muito tempo no trabalho com o filho e, decorrendo daí,

menor disponibilidade de tempo para outras pessoas da família (E39). Verifica-se também alguma insatisfação com o número de técnicos que presta serviço à família (E38).

Segundo McWilliam e colaboradores (1995), o conhecimento sobre os seus direitos confere aos pais o poder e a capacidade de exigir o que lhes é devido em relação a uma intervenção de qualidade. De acordo com os resultados apresentados pelo autor, quanto mais informações os pais possuem, mais independentes e autossuficientes se revelam.

Uma vez que os pais devem receber informações claras e compreensíveis sobre seus direitos, definiu-se como objetivo específico, *avaliar a satisfação dos pais neste âmbito*. Em termos globais, observam-se elevados níveis de satisfação nas famílias nesta área. A média de satisfação das famílias é de 1.57 (*DP*=0.55), o que equivale ao nível de *bom*.

O fato de os pais poderem entrar em contato com os técnicos em caso de problema (F52) contribui claramente para este resultado positivo. É de salientar que alguns pais referem conhecer *mal* os seus direitos (F54), nomeadamente, de poderem optar pela continuação ou término da IPI (F33).

Procurou-se ainda *identificar a satisfação dos pais relativamente à localização e ligações* dos serviços que lhes são disponibilizados. Da avaliação efetuada pelas famílias, esta área sobressai como sendo a mais deficitária, uma vez que a média dos índices de satisfação traduzem um valor de 0.78 (*DP*=0.79). Considerando as respostas das famílias, verifica-se que no que respeita ao item G55 "a maioria das pessoas conhece o serviço e sabe como recorrer a ele", 25.4% dos pais refere que "conhece mal" e 13.4% refere que *não conhece*.

Muitas famílias referem que a maioria das pessoas não conhece o serviço, nem sabe como recorrer a ele (G55). No que se refere à facilidade em recorrer ao serviço de IPI (G56), embora a maioria considere *fácil*, há famílias que consideram *difícil*.

Ao *avaliar a satisfação dos pais no que respeita à estrutura e administração do serviço*, verificamos que em geral, os pais mostram-se satisfeitos (*M*=1.04, *DP*=0.62).

Verificamos, que se salientam como geradores de maior satisfação: os primeiros contatos dos técnicos com as famílias (H62), o facto das famílias se sentirem envolvidas durante a avaliação (H63) e, ainda, o facto de a maioria considerar que a IPI os ajudou a sentirem-se mais confiantes na resolução dos seus problemas (H66).

No entanto, é de referir que muitas famílias conhecem *mal* ou *muito mal* a estrutura do serviço de IPI (H58) e não sabem exatamente a quem se queixar caso estejam insatisfeitas com o serviço (H59).

Níveis globais de satisfação

A análise global dos resultados permite verificar que as famílias apoiadas pelo serviço de IPI, num dos Agrupamentos de Escolas de referência, no sotavento Algarvio, estão satisfeitas com o apoio que lhes é prestado, uma vez que o índice global de satisfação das famílias (IGSF) cifra os 1.24 (*DP*=0.42), traduzindo-se este valor num nível de satisfação *bom*.

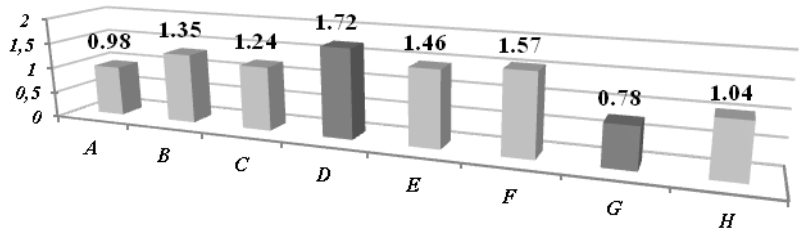


Gráfico 1. Níveis globais de satisfação por dimensão

A análise comparativa das oito dimensões avaliadas permite verificar que a "Relação entre Pais e Profissionais" (*M*=1.72, *DP*=0.38) é aquela dimensão onde os pais manifestam maior satisfação, seguindo-se "Direitos dos Pais" (*M*=1.57, *DP*=0.55), "Modelo de apoio (*M*=1.46, *DP*=0.35), "Apoio à criança" (*M*=1.35, *DP*=0.41), "Ambiente Social" (*M*=1.24, *DP*=0.42) e "Estrutura e administração do serviço" (*M*=1.04, *DP*=0.62). A dimensão identificada com menor nível de satisfação diz respeito à "Localização e ligações dos

serviços" (*M*=0.78, *DP*=0.79). Outra dimensão onde a satisfação evidencia valores ligeiramente inferiores a 1 é a referente ao "Apoio aos pais" (*M*=0.98, *DP*=0.64) (Gráfico 1).

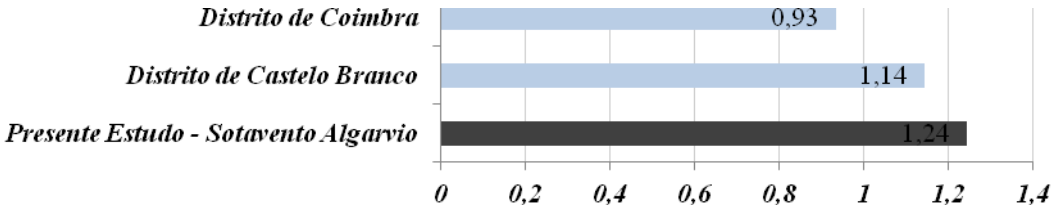


Gráfico 2. Comparação de índices globais de satisfação final – Estudos Nacionais

A nível nacional, embora os valores obtidos se traduzam em níveis de satisfação *bons*, verifica-se que as famílias do sotavento algarvio são as que revelam maior satisfação familiar, seguindo-se as famílias do distrito de Castelo Branco com um IGDF de 1.14 (Fidalgo, 2004) e por último as famílias do distrito de Coimbra com 0.93 (Cruz, Fontes & Carvalho, 2003).

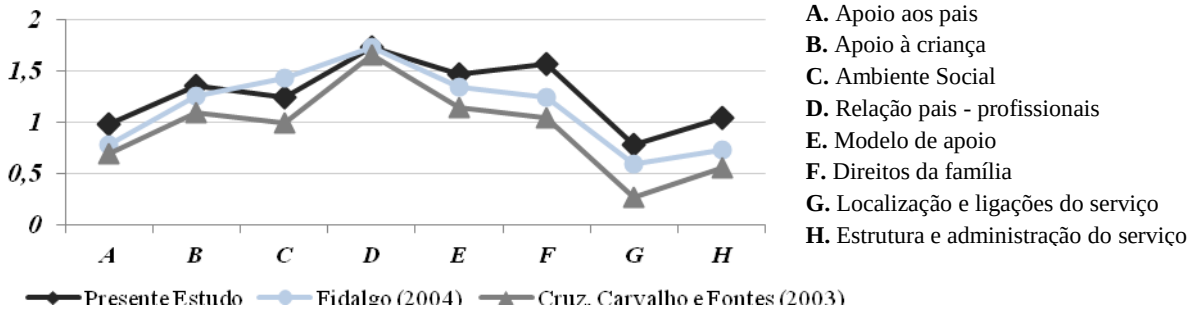


Gráfico 3. Comparação de índices de satisfação por dimensão

Ao analisar o gráfico 3, verificamos que a "Relação pais-profissionais" se destaca como a dimensão onde se registam maiores níveis de satisfação, sendo estes, inclusive, muito próximos. No que se refere à dimensão onde os níveis de satisfação se inscrevem em valores inferiores, destaca-se a dimensão "Localização e ligações do serviço" em todos os estudos. No entanto, o nível de satisfação que mais se aproxima de valores negativos, sinónimos de insatisfação, é manifestada pelas famílias apoiadas pelo PIIP (Cruz, Carvalho & Fontes, 2003).

De referir que o presente estudo, quando comparado aos outros estudos nacionais, regista índices de satisfação superiores em todas as dimensões, exceto na dimensão "Ambiente social". Embora com valores muito próximos, as famílias inquiridas pelo estudo de Fidalgo (2004), encontram-se, em média, mais satisfeitas com a atenção que é prestada ao seu ambiente social que as famílias por nós inquiridas. Estes resultados surpreenderam-nos pela positiva. Contudo, é conveniente tentar analisá-los atendendo a fatores indiretamente relacionados com as dimensões e levantar algumas hipóteses explicativas que possam contribuir para a compreensão dos mesmos.

O PIIP constitui uma referência que, em Portugal, segundo Almeida (2002), tem demonstrado capacidade de executar um trabalho de nível elevado, a partir da coordenação e integração de distintos recursos da comunidade. Atendendo a este facto, seria de esperar que os resultados obtidos pelo estudo de Cruz, Carvalho e Fontes (2003) estivessem mais próximos dos nossos resultados. Como tal, parece pertinente explorar esta discrepância, no sentido encontrar hipóteses explicativas e de formular questões.

Se situarmos o PIIP na história da IPI em Portugal, verificamos que enquanto primeiro serviço nacional, sempre foi um serviço muito valorizado, sempre foi tido como referência e sempre foi unimanamente aclamado. Assim, colocamos a seguinte questão: Será que esta valorização constante e desprovida de apontamentos críticos conduziu a uma acomodação dos técnicos às práticas iniciais, ainda muito incipientes, muito em fase experimental? Será que a satisfação das famílias PIIP se encontra comprometida pela eventual acomodação desses profissionais? Todavia, é de considerar que Cruz, Carvalho e Fontes (2003) assumem que o PIIP defende uma filosofia de intervenção centrada na família e visa um apoio de caráter ecológico, deixando, portanto, para este ponto de vista, reservas à questão que formulamos.

Consideremos então o facto de no Algarve, só com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, alterado pela Lei n.º 20/2008, de 12 de Maio, terem sido criadas

respostas mais estruturadas no âmbito da IPI, nomeadamente através da criação dos agrupamentos de referência. Até à data da publicação deste Decreto-Lei (ano letivo 2008/2009), os serviços de IPI eram implementados de forma não planeada, tendo gerado desigualdades na oferta da IPI, originando assimetrias na cobertura e uma organização, coordenação, gestão de serviços e recursos em fase de estruturação (Ministério da Educação, 2009). À proximidade do início de uma resposta estruturada (agrupamentos de referência) com a realização do presente estudo, não é, provavelmente, alheio o "efeito novidade" que essa resposta poderá ter produzido na população alvo. Remete este ponto de vista interpretativo para uma questão que consideramos pertinente: O "efeito novidade" influenciará o nível de satisfação?

O período de tempo que decorreu entre o presente estudo e os estudos anteriores já referidos é suficientemente dilatado para podermos tomar como válida a possibilidade das expetativas dos utentes serem atualmente mais baixas para a generalidade dos serviços sociais, no caso, para a IPI. Será que a crise económica e financeira contribuiu para a degradação das expectativas face à qualidade da generalidade dos serviços sociais, nomeadamente IPI?

Consideremos ainda o efeito desejabilidade social que poderá, para uma percentagem dos inquiridos, ter conduzido a respostas que vão ao encontro do que supostamente as educadoras desejariam. Esta hipótese explicativa remete-nos para a enunciação das seguintes interrogações: Será que a relação de proximidade dos inquiridos com o técnico, que funciona como veículo do que se pretende perguntar, condiciona a opinião dos pais sobre o seu desempenho, levando-os à sobrevalorização da intervenção das educadoras? Poder-se-á concluir que esta metodologia contamina a opinião dos inquiridos por condicionamento não intencional e não manifesto?

No presente estudo obtivemos uma grande amplitude de níveis de satisfação, o que nos faz refletir acerca da heterogeneidade das práticas em IPI e da especificidade de cada família. Será que os técnicos utilizam abordagens e suporte teórico diferente? Ou será que há pais que preferem determinada abordagem em detrimento de outra?

Avaliação comparativa com outros países

Neste processo de avaliação comparativa, comparamos o IGSF dos diferentes países de que dispomos de dados, com o IGSF obtido em Portugal[1]. Obtemos uma média nacional que se inscreve num IGSF de 1.10, situando-se Portugal entre o grupo de países com níveis de desempenho mais reduzidos (Inglaterra, Alemanha, Holanda e Luxemburgo) e, o grupo de países com um desempenho mais elevado (Bélgica, Canadá e Suíça).

Porém, deve ser tido em atenção que esta comparação apresenta limitações, uma vez que não conhecemos o número de serviços inscritos em cada país, nem o número de famílias inquiridas para o efeito.

Conclusões

Ao analisarmos os resultados anteriormente expostos, de modo global, podemos identificar pontos fortes e fracos no apoio prestado às famílias. Estes resultados poderão constituir instrumentos essenciais para técnicos e responsáveis de qualquer serviço de IPI.

Assim, como pontos fortes, destacam-se a capacidade dos técnicos responderem às questões dos pais, a clara distinção que fazem entre o apoio que lhes prestam e a privacidade e o fato de respeitarem os valores e os estilos de vida das famílias. Não obstante, persiste um conjunto de áreas onde parece ser necessário proceder a algumas alterações, nomeadamente

[1] Consideramos como IGSF de Portugal a média dos IGSF obtidos nos estudos anteriormente referidos, nomeadamente, Cruz, Fontes e Carvalho (2003), Fidalgo (2004) e o presente estudo. Aglutinámos, assim, três serviços distintos, disponibilizados pelo distrito de Coimbra, Castelo Branco e pelo Sotavento Algarvio.

ao nível das oportunidades que os pais têm para entrar em contacto com outros pais, e com escassa informação relativa à acessibilidade e divulgação do serviço.

Tomando os resultados obtidos como ponto de partida para um desejável reajustamento de práticas em IPI, no Sotavento Algarvio, consideramos ser o aconselhamento um percurso possível, visando um ajustamento dessas práticas às necessidades identificadas pelos pais. As dimensões anteriormente identificadas como as que correspondem a menor satisfação dos pais poderão ser consideradas de modo a que a formação inicial e contínua dote os técnicos de mais competências e ferramentas, perspetivando uma orientação no sentido da satisfação das necessidades identificadas.

Com o intuito de possibilitar a expressão e partilha de emoções, bem como a possível redução da ansiedade e controlo sobre estados depressivos (Beckman, 1996), pensamos que a criação de grupos de pais parece ser um projeto a considerar como prioritário.

No que se refere à questão da acessibilidade e divulgação do serviço, parece-nos que a comissão coordenadora do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) deverá garantir a articulação dos Ministério envolvidos no sentido de dar ênfase ao serviço de IPI, através dos *sites* dos serviços centrais, regionais ou, mesmo, em colaboração direta com as escolas e centros de saúde. É importante referir que o conteúdo *online* disponibilizado deverá ser direcionado para as famílias, deverá constituir informação de fácil acesso, ser claro e rigoroso e com maior incidência nas preocupações e necessidades aqui identificadas.

Seria igualmente importante que os Ministério envolvidos no SNIPI procurassem sensibilizar os profissionais para a relevância de se manterem atualizados relativamente ao conhecimento científico em IPI, disponibilizando material que facilitasse o acesso a este conhecimento. Há também a necessidade de evidenciar, perante os técnicos, a importância da sua colaboração ativa nestes estudos que objetivamente visam o melhoramento do serviço, e não constituem uma intrusão nas suas práticas.

Embora com algumas limitações, espera-se que este estudo possa constituir um primeiro contributo sobre a análise da temática no contexto da realidade do sotavento algarvio. Parece-nos importante que em futuras investigações, se avaliem as perceções dos técnicos face às suas práticas e se verifique se atendem à satisfação evidenciada pelos pais.

Seria igualmente interessante avaliar as crenças que estes profissionais possuem em relação às práticas centradas na família e verificar que variáveis interferem e constituem obstáculo à aplicação das práticas centradas na família e que constituem a abordagem mais defendida nas últimas décadas.

Corroborando Bairrão e Almeida (2003) é essencial continuar a realizar investigações que permitam uma melhor compreensão dos processos que possam incentivar os profissionais a aplicar as práticas recomendadas. É nosso entender que estes estudos podem constituir-se como um importante contributo para combater a rutura entre as práticas reais e as práticas ideais defendidas pela literatura.

Referências

Almeida, I. C. (2004). Intervenção Precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade? *Análise Psicológica, 1* (*22),* 65-72.

Bailey, D. B. (1988). Assessing Family Stress and Needs. Family Assessment in Early Intervention. In D. B. Bailey, Jr & R. J. Simeonsson (Eds.), *Family Assessment in Early Intervention* (pp. 95-118). Columbus, Ohio: Merril Publishing Company.

Bairrão, J. & Almeida, I. C. (2002). *Contributos para o estudo das práticas de Intervenção Precoce em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Bairrão, J. & Almeida, I. C. (2003). Questões actuais em Intervenção Precoce. *Psicologia, 17 (1),* 15-29.

Cruz, A. I., Fontes, F. & Carvalho, M. L. (2003). *Avaliação da Satisfação das Famílias Apoiadas pelo PIIP: Resultados da Aplicação da Escala ESFIP*. Lisboa: SNR.

Decreto-Lei n.º 3/2008. *Diário da República,* 1.ª série, n.º 4 de 7 de Janeiro de 2008.

Despacho Conjunto n.º 891/99. *Diário da República,* 2.ª Série, n.º 244 de 19 de Outubro de 1999. Lisboa: Ministério da Educação, Ministério da Saúde e Ministério do Trabalho e Solidariedade.

Fidalgo, M. I. (2004). Famílias em Intervenção Precoce. *Interacções, 6,* 254-274.

Fortin, M. (2003). *O processo de Investigação: da concepção à realidade*. Loures: Lusociência.

Lanners, R. & Mombaerts, D. (2000). Evaluation of Parents' satisfaction with Early Intervention Services within and Among European Countries: Construction and Application of a New Parent Satisfaction Scale. *Infants and Young Children, 12 (3),* 61-70.

McWilliam, R. A., Lang, L., Vandiviere, P., Angell, R., Collins, L. & Underdown, G. (1995). Satisfaction and struggles: Family perceptions of early intervention services. *Journal of Early Intervention, 19 (1),* 43-60.

Ministério da Educação (2009). *Educação em Números – Portugal 2009*. Lisboa: GEPE

Pimentel, J. S. (2004). Avaliação de programas em intervenção precoce. *Análise Psicológica, 1 (XXII),* 43-54.

SINTOMATOLOGIA DEPRESSIVA E PERCEPÇÃO DO RENDIMENTO ACADÉMICO NO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR

Luísa Reis Santos, Universidade de Aveiro, luisa.santos@ua.pt
Feliciano Henriques Veiga, Universidade de Lisboa, fhveiga@ie.ul.pt
Anabela Pereira, Universidade de Aveiro, anabelapereira@ua.pt

Resumo: A depressão tem sido apontada, na literatura, como um dos factores psicológicos influentes na aprendizagem e, consequentemente, no sucesso académico. Este estudo teve como objectivos caracterizar os níveis de sintomatologia depressiva em estudantes do ensino superior, tendo em conta variáveis sóciodemográficas e académicas, e analisar a associação existente entre sintomatologia depressiva, nesses mesmos estudantes, e a sua percepção de rendimento académico. A amostra foi composta por 666 alunos da Universidade de Aveiro, do 1º ao 3º ano das áreas de engenharias, saúde, ciências sociais e humanas e ciências tecnologias, que responderam ao Inventário da Depressão em Estudantes Universitários e à questão "Como avalia o seu rendimento académico actualmente?". Os resultados indicaram que a sintomatologia depressiva era mais elevada nas mulheres, nos alunos de saúde e nos alunos com estatuto socioeconómico mais baixo. Verificou-se ainda uma associação negativa fraca a moderada entre a sintomatologia depressiva e a percepção do rendimento académico. Estes dados realçam a importância da intensificação de iniciativas de prevenção e de promoção da saúde mental para o sucesso académico.
Palavras-chave: sintomatologia depressiva; percepção do rendimento académico; estudante; ensino superior

Introdução

Embora a depressão afecte pessoas de todas as idades e estratos sociais, é na faixa etária dos 18 aos 25 anos que a incidência e prevalência cumulativas de distúrbios depressivos são mais elevadas (Kessler & Walters, 1998). De entre os jovens adultos, os estudantes universitários apresentam um risco acrescido de desenvolver psicopatologia. Para além de se situarem numa fase desenvolvimental de transição entre a adolescência e a idade adulta (Arnett, 2004), têm de lidar com os desafios inerentes à frequência do ensino superior, tais como a mudança de casa, de colegas e círculo de amigos, ou o confronto com novos métodos de ensino e aprendizagem, que poderão aumentar o stress e exigir maior capacidade de adaptação (Dyson, & Renk, 2006).

As consequências da depressão na população estudantil do ensino superior são dramáticas. Com efeito, esta patologia pode dificultar a resolução das tarefas desenvolvimentais, tais como terminar a educação e estabelecer ou manter a intimidade. Os próprios sujeitos com depressão reconhecem que os sintomas depressivos são um impedimento importante na obtenção dos objectivos de vida por si valorizados (Kuwabara, Van Voorches, Gollan, & Alexander, 2007). A área social fica igualmente comprometida, podendo registar-se uma diminuição da interacção com os outros, isolamento, e de uma forma geral, diminuição da qualidade de vida (Salmela-Aro, Aunola, & Nurmi, 2008), que poderá, nalguns casos mais extremos, culminar no suicídio (Garlow et al., 2008).

Nos estudantes, a área académica é das primeiras a serem afectadas (Coelho et al., 2002). Mais especificamente, a depressão pode conduzir a dificuldades de concentração (Lyubomirsky, Kasri, & Zehm, 2003), a sentimentos de exaustão perante as exigências do estudo e a *burnout*, a sentimentos de incompetência como estudante (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002), o que se traduzirá na deterioração no desempenho académico (Andrews & Wilding, 2004; Field, 2001).

De facto, há evidências que mostram que os estudantes com menor rendimento académico têm significativamente mais sintomas depressivos do que aqueles que apresentam rendimento académico elevado (Ceyhan, Ceyhan, & Kurtyilmaz, 2009). No entanto, deve ter-se em consideração que a relação entre depressão e rendimento académico pode ter duas direcções. O baixo rendimento pode ser uma consequência da depressão, mas pode ser também um factor predisponente. Elevados níveis de fracasso académico podem levar os estudantes universitários a maiores níveis de depressão do que aqueles que têm apenas níveis ligeiros ou ausência de fracasso (Herrera & Maldonado, 2002). Acresce ainda a possibilidade de uma terceira variável estar na origem de tanto os sintomas depressivos como o mau desempenho.

Pretende-se com este estudo caracterizar os níveis de sintomatologia depressiva em estudantes do ensino superior, tendo em conta variáveis sóciodemográficas e académicas, e analisar a associação existente entre sintomatologia depressiva e a sua percepção de rendimento académico.

Método

Participantes

A amostra foi composta por 666 alunos da Universidade de Aveiro, sendo 55% do sexo masculino e 45% do sexo feminino. As idades variaram entre os 18 e os 48, tendo como média os 20,55 anos. Os alunos distribuíram-se por 4 grandes áreas de estudos: as Engenharias (40.2%), a Saúde (24.2%), as Ciências Sociais e Humanas (22.8%) e as Ciências e Tecnologias (12.8%). Cerca de 59% dos alunos eram deslocados, ou seja, saíram de casa para frequentar o ensino superior.

Instrumentos

A sintomatologia depressiva foi avaliada através do Inventário da Depressão em Estudantes Universitários ou IDEU (Santos, Pereira, & Veiga, 2008b), que é a versão portuguesa do *University Student Depression Inventory* (Khawaja & Bryden, 2006). Este é um questionário de auto-resposta que visa avaliar a frequência com que vários sintomas depressivos foram experienciados nas últimas duas semanas pelos estudantes do ensino superior. É composto por 30 itens que se agrupam em três sub-escalas: Cognitivo-Emocional (14 itens); Letargia (9 itens); e Motivação Académica (7 itens). A resposta é dada numa escala tipo *Likert* de 5 pontos desde 1 (nunca) a 5 (quase sempre). Com base nas indicações das autoras do instrumento é possível determinar pontos de corte que separam diferentes graus ou

níveis de severidade da sintomatologia: normal, ligeiro, moderado, severo. No presente estudo, este instrumento obteve um alfa de Cronbach de .94.

Relativamente à percepção do rendimento académico, foi colocada a questão "Como avalia o seu rendimento académico actualmente?". As respostas apresentaram-se sob a forma de uma escala Likert de 5 pontos, desde "muito mau" até "muito bom".

Resultados

Com base nos pontos de corte no IDEU é possível distribuir os alunos por vários níveis de sintomatologia depressiva, conforme se pode observar na Tabela 1.

Tabela 1 *Níveis de depressão na amostra total e por género (frequências)*

	Amostra Total (N=666)		Homens (N=306)		Mulheres (N=360)	
Nível	N	%	N	%	N	%
Normal	564	84.8	270	88.2	295	81.9
Ligeiro	77	11.4	24	7.8	52	14.4
Moderado	21	3.2	11	3.6	10	2.8
Severo	4	0.6	1	0.3	3	0.8
Total	666	100	306	100	360	100

A maioria dos sujeitos apresenta níveis normais de sintomas depressivos. Ainda assim, cerca de 11% apresentam níveis ligeiros e 4% níveis moderados ou severos. Ao comparar as percentagens nos dois géneros, é visível que há maior percentagem de homens com níveis normais e moderados de sintomatologia depressiva do que de mulheres e que, por outro lado, há maior percentagem de mulheres com níveis ligeiros e severos de sintomas depressivos do que homens (Tabela 1). Ao comparar as médias, verifica-se que as mulheres (M=68.89; DP=16.87) apresentam uma pontuação significativamente mais elevada no IDEU do que os homens (M=64.97; DP=16.60) ($t = 3.01$; $p<.01$).

No que diz respeito aos anos, a realização de uma ANOVA assinalou diferenças na pontuação do IDEU (F=3.51; p<.05). O teste *post hoc* de Bonferroni revelou que os alunos do 3º ano (M=70.25; DP=18.58) estão mais deprimidos que os do 2º ano (M=65.95; DP=15.70). Os alunos do 1º ano situaram-se no meio, com uma média de 66.46 e um desvio-padrão de 16.77.

Uma ANOVA foi também utilizada para comparar os sintomas depressivos entre as diferentes áreas de curso, tendo sido detectadas diferenças estatisticamente significativas (F08.81; p<.001). O teste *post hoc* de Bonferroni mostrou que os alunos da área da Saúde (M=72.40; DP=17.07) se destacaram pelas pontuações mais elevadas que as dos alunos de Engenharias (M=64.69; DP=15.77) e de Ciências Sociais e Humanas (M=64.86; DP=16.97). Os alunos de Ciências e Tecnologia tiveram a segunda média mais elevada (68.93; DP=17.26).

Houve ainda diferenças nos sintomas depressivos consoante o estatuto socioeconómico (F=5.28; DP=p<.01). O teste Bonferroni mostrou que os estudantes com estatuto socioeconómico baixo (M= 70.79; DP=17.09) se apresentaram mais deprimidos do que os de estatuto médio (M=66.19; 16.81) e elevado (M=65.60; DP=16.29).

Para investigar a relação entre depressão e idade, recorreu-se à correlação de Spearman, que indicou não haver uma correlação entre ambas as variáveis (r= .037; p> .05).

Quanto ao rendimento académico, os estudantes avaliaram-no, em média, como sendo razoável (M=3.15; DP=.72). No que diz respeito às frequências obtidas, 25 alunos (2.3%) classificaram o seu rendimento como “muito mau”, 72 (10.8%) como “mau”, 382 (57.4%) como razoável, 187 (28.1%) como “bom” e 9 (1.4%) como “muito bom”.

Para analisar a associação entre sintomatologia depressiva e percepção do rendimento académico, efectuaram-se correlações de Pearson entre o valor total obtido no IDEU, as suas subescalas e a resposta à questão sobre a percepção do rendimento académico (Tabela 2).

Tabela 2 *Correlações entre sintomatologia depressiva e percepção do rendimento académico*

	Percepção do rendimento académico
Sintomatologia depressiva	-.26**
Sintomas cognitivo-emocionais	-.17**
Sintomas de letargia	-.23**
Sintomas de motivação académica	-.33**

**p< .01

A tabela 2 mostra que a sintomatologia depressiva apresenta uma correlação negativa com a percepção do rendimento académico. As correlações da escala total, dos sintomas cognitivo-emocionais e da letargia com a percepção do rendimento foram baixas, mas o valor da correlação com os sintomas de motivação académica foi moderada. Estes dados indicam que quanto mais elevados são os sintomas depressivos, mais baixa é a percepção do rendimento académico.

Discussão

No que diz respeito à depressão, os resultados do presente estudo indicam que 15% dos estudantes apresentam sintomatologia depressiva acima do normal, sendo 11% ligeira e 4% moderada ou severa. Este valor não difere muito dos 17% obtidos por Santos, Pereira e Veiga (2008a), com o mesmo instrumento, numa amostra com estudantes de várias instituições do país. Utilizando o *Beck Depression Inventory-II* (BDI-II; Beck et al., 1996), Campos e Gonçalves (2004) obtiveram, também em Portugal, uma percentagem de 9% de estudantes disfóricos ou deprimidos, o que é inferior ao presente estudo. No entanto, recomenda-se cautela nas comparações, pois as diferenças entre estes dois valores poderão dever-se a questões metodológicas, mais concretamente, à utilização de instrumentos diferentes.

A relação entre a depressão e as características sociodemográficas e académicas, vem corroborar a literatura. Com efeito, as mulheres (Connell, Barkham, & Mellor-Clark, 2007), os alunos da área de Saúde (e.g. Turner et al., 2007) e de estatuto_socioeconómico baixo

(Steptoe et al., 2007) têm sido apontados como grupos de risco acrescido para a depressão. Para além disso, neste estudo os alunos do 3º ano foram os que apresentaram mais sintomas depressivos. Embora haja poucos dados sobre este assunto, algumas investigações indicam um decréscimo dos níveis de saúde mental ao longo do percurso no ensino superior (e.g. Adlaf et al., 2001; Bewick et al., 2010). Esta tendência poderá talvez explicar-se pela crescente complexidade ao longo dos cursos, bem como pelo aumento de responsabilidade. Não esqueçamos que o 3º ano corresponde ao derradeiro ano do 1º ciclo, pelo que poderá espelhar preocupações quanto ao futuro, em particular no que concerne à preparação de uma carreira numa altura em que o desemprego em Portugal é elevado (Grant, 2002).

Quanto à relação entre sintomas depressivos e percepção do rendimento académico, no presente estudo verificou-se que à medida que a sintomatologia depressiva aumentava, havia uma tendência para a percepção do rendimento académico diminuir. Estes resultados vão ao encontro da literatura, que relata uma associação negativa entre depressão e desempenho académico em estudantes do ensino superior (Ceyhan, Ceyhan, & Kurtyılmaz, 2009; Deroma, Leach, & Leverett, 2009).

No entanto, a mera constatação da existência de uma associação entre estas variáveis não permite inferir acerca da natureza dessa associação, ou seja, da sua direccionalidade. A relação pode ser bidirecional, ou seja, tanto a depressão pode influenciar o desempenho académico (e.g. Andrews & Wilding, 2004) como este pode ter impacto no humor da pessoa (Herrera & Maldonado, 2002). Na verdade, a obtenção de maus resultados sucessivamente pode conduzir a emoções negativas e a atribuições cognitivas que, por sua vez, se manifestem em sintomas depressivos. Uma investigação com estudantes diagnosticados com depressão constatou que cerca de 50% afirmavam que o fraco desempenho académico era uma das causas dos seus sintomas depressivos. Apesar disso, nenhum estudante considerou ser a única causa, referindo, em média, mais duas (Hysenbegasi, Hass, & Rowland, 2005). De uma forma

geral, a evidência empírica existente não permite tirar conclusões claras quanto à direccionalidade da associação entre estas variáveis.

Deve considerar-se ainda uma outra hipótese, em que uma terceira variável esteja a causar tanto os sintomas depressivos como o fraco desempenho académico. Essa variável poderia ser mais abrangente como o estatuto sócioeconómico ou mais proximal como o abuso de substâncias ou uma crise. Neste âmbito, estudos longitudinais ou prospectivos poderiam ajudar a clarificar como é que estas variáveis se influenciam e qual a precedente.

Um estudo muito recente, realizado no Hawai, teve precisamente, como principal questão de investigação: Será que os sintomas depressivos causam notas mais baixas ou são as notas baixas que causam os sintomas depressivos? (Hishinuma, Chang, McArdle, & Hamagami, 2012). Para responder a essa questão, os autores recorreram um estudo longitudinal de coortes sequenciais com uma grande amostra (N=7317) de estudantes do ensino secundário, tendo utilizado técnicas estatísticas contemporâneas que incluem modelos de equações estruturais dinâmicos bivariados.

Os resultados obtidos sugerem que os sintomas depressivos causam o baixo rendimento académico e não o contrário. Ainda assim, é necessário, de futuro, considerar e testar o papel de possíveis variáveis mediadoras, como a dificuldade de concentração, o auto-criticismo, o abuso de substâncias, crenças negativas, stress. Uma das principais implicações decorrentes deste estudo é a importância de se apostar na identificação, na prevenção e no tratamento dos sintomas depressivos, não apenas para melhorar a saúde mental e o bem-estar dos estudantes, mas também para prevenir o insucesso académico.

Um aspecto muito importante que deve ser clarificado quanto ao presente estudo é que a percepção que o estudante tem do seu rendimento pode não corresponder efectivamente às suas notas, pois é subjectiva. De facto, a depressão caracteriza-se por um profundo pessimismo e crenças negativas acerca de si. Logo, tem implicações ao nível do auto-

conceito, nomeadamente no domínio académico, podendo traduzir-se em sentimentos de incompetência como estudante (Schaufeli et al., 2002). Por conseguinte, é possível que um aluno avalie o seu desempenho como sendo mais fraco do que na realidade é. Deste modo, seria útil replicar este estudo, adicionando uma variável que medisse mais objectivamente o rendimento académico, como a média de notas no semestre presente e comparando o desfasamento entre estas duas variáveis.

A escala do IDEU que teve uma correlação mais elevada com a percepção do rendimento académico foi a motivação académica. Efectivamente, há estudos que indicam que entre os sintomas depressivos há alguns que poderão ter uma influência particularmente negativa no funcionamento académico, como sejam os sintomas relacionados com a motivação, concentração e estratégias ineficazes de resolução de problemas (Deroma et al., 2009). Neste contexto, os docentes poderiam incentivar os alunos com dificuldades académicas a procurar os centros de apoio psicopedagógico das suas instituições.

É necessário ter em consideração que, para além da depressão, muitos outros factores afectam o rendimento académico, como o stress ou a ansiedade (Luz, Castro, Couto, Santos, & Pereira, 2009). Além disso, pode haver a coexistência de vários factores. Por exemplo, a coocorrência de depressão e ansiedade está associada a maior deterioração no funcionamento do que qualquer uma destas problemáticas sozinha (Eisenberg, Golberstein, Hunt, 2009). Dada a elevada prevalência de ambas nos estudantes do ensino superior, seria profícuo aprofundar o seu impacto.

Os resultados do presente estudo, acompanhados da evidência empírica reunida nos últimos anos, vêm realçar a importância de se apostar concomitantemente em várias frentes, seja na prevenção da depressão ou no apoio pedagógico ou noutras estratégias, como contributos simultaneamente para a promoção da saúde mental e do sucesso académico.

Referências

Adlaf, E.M., Gliksman, L., Demers, A., & Newton-Taylor, B. (2001). The prevalence of elevated psychological distress among Canadian undergraduates: findings from the 1998 Canadian Campus Survey. *Journal of American College Health, 50,* 67–72.

Andrews, B., & Wilding, J. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology, 95*, 509-521.

Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: the winding road from the late teens through the twenties.* New York: Oxford University Press.

Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. K. (1996). *Manual for the Beck Depression Inventory-II*. San Antonio: Psychological Corporation.

Bewick, B., Koutsopoulou, G., Miles, J., Slaa, E., & Barkham, M. (2010). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university. *Studies in Higher Education, 35* (6), 633-645.

Campos, R. C., & Gonçalves, B. (2004). Alguns dados sobre a prevalência de sintomatologia depressiva na população universitária portuguesa. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Eds.), *Actas da X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (pp. 50-53). Braga: Psiquilibrios Edições.

Ceyhan, A.A., Ceyhan, E., & Kurtyılmaz, Y. (2009). Investigation of university students' depression. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 36, 75-90*.

Coelho, R., Martins, A., & Barros, H. (2002). Clinical profiles relating gender and depressive symptoms among adolescents ascertained by the Beck Depression Inventory II. *European Psychiatry, 17*, 222-226.

Connell, J., Barkham, M., & Mellor-Clark, J. (2007). CORE-OM mental health norms of students attending university counselling services benchmarked against an age-matched primary care sample. *British Journal of Guidance & Counselling, 35*, 41-57.

Deroma, V., Leach, J.B., & Leverett, J.P. (2009). The relation between depression and college academic performance. *College Student Journal, 43* (2), 325-334**.**

Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshman adaptation to university life: Depressive symptoms, stress and coping. *Journal of Clinical Psychology, 62* (10), 1231-1244.

Eisenberg, D., Golberstein, E., & Hunt, J. (2009). Mental health and academic success in college. *The BE Journal of Economic Analysis and Policy, 9* (1). Recuperado de http://www.personal.umich.edu/~daneis/papers/hmpapers/Eisenberg%20et%20al%20(2009).pdf

Field, T. (2001). Adolescent depression and risk factors. *Adolescence, 36*, 491-498.

Garlow, S., Rosenberg, J., Moore, D., Haas, A., Koestner, B., Hendin, H., & Nemeroff, C. (2008). Depression, desperation and suicidal ideation in college students: Results from the American Foundation for Suicide Prevention College Screening Project at Emory University. *Depression and Anxiety, 25,* 482-448.

Grant, A. (2002). Identifying students' concerns: taking a whole institutional approach. In N. Stanley & J. Manthorpe (Eds.), *Students' mental health needs: problems and responses* (pp. 83-105). London: Jessica Kingsley.

Herrera, A., & Maldonado, A. (2002). Depresión, cognición y fracaso académico. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 2* (1), 25-50.

Hishinuma, E. S., Chang, J. Y., McArdle, J. J., & Hamagami, F. (2012). Potential causal relationship between depressive symptoms and academic achievement in the Hawaiian High Schools Health Survey Using Contemporary Longitudinal Latent

Variable Change Models. *Developmental Psychology*. Advance online publication. doi:10.1037/a0026978

Hysenbegasi, A., Hass, S., Rowland, C. (2005). The impact of depression on the academic productivity of university students. *The Journal of Mental Health Policy and Economics, 8*, 145-151.

Kessler, R. C., & Walters, E. E. (1998). Epidemiology of DSM-III-R major depression and minor depression among adolescents and young adults in the National Comorbidity Survey. *Depression and Anxiety, 7*, 3-14.

Khawaja, N., & Bryden, K. (2006). The development and psychometric investigation of the University Student Depression Inventory. *Journal of Affective Disorders, 96* (1-2), 21-29.

Kuwabara, S., Van Voorches, B., Gollan, J., & Alexander, G. (2007). A qualitative exploration of depression in emerging adulthood: disorder, development, and social context. *General Hospital Psychiatry, 29*, 317-324.

Luz, A., Castro, A., Couto, D., Santos, L. & Pereira, A. (2009). Stress e percepção do rendimento académico no aluno do ensino superior. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano & M. Uzquiano (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4663-4669). Braga: Universidade do Minho.

Lyubomirsky, S., Kasri, F., & Zehm, K. (2003). Dysphoric rumination impairs concentration on academic tasks. *Cognitive Therapy Research, 27*, 309-330.

Salmela-Aro, K., Aunola, K., & Nurmi, J. (2008). Trajectories of depressive symptoms during emerging adulthood: Antecedents and consequences. *European Journal of Developmental Psychology, 5* (4), 439-465.

Santos, L., Pereira, A., & Veiga, F. (2008a). Depression in higher education: psychometric investigation and preliminary findings with the Portuguese version of the University Student Depression Inventory [Resumo]. *Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale, 14* (2), 104.

Santos, L., Pereira, A., & Veiga, F. (2008b). Estudo preliminar das características métricas da versão portuguesa do Behavioral Health Measure-20. In A.P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência internacional de avaliação psicológica: Formas e contextos.* Braga: Psiquilibrios.

Schaufeli, W. B., Martinez, I., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33* (5), 464 – 481.

Steptoe, A., Tsuda, A., Tanaka, Y., & Wardle, J. (2007). Depressive symptoms, socio-economic background, sense of control, and cultural factors in university students from 23 countries. *International Journal of Behavioral Medicine, 14* (2), 97-107.

Turner, A., Hammond, C., Gilchrist, M., & Barlow, J. (2007). Coventry university students' experiences of mental health problems. *Counselling Psychology Quarterly, 20* (3), 247-252.

STUDENT QUESTIONING IN HIGHER EDUCATION: A GENDER PERSPECTIVE

Mariana Martinho, Research Centre for Didactics and Technology in Teacher Education, Department of Education – University of Aveiro, Aveiro/Portugal, marianamartinho@ua.pt
Patrícia Albergaria Almeida, Research Centre for Didactics and Technology in Teacher Education, Department of Education – University of Aveiro, Aveiro/Portugal, patriciaalmeida@ua.pt
José Teixeira-Dias, Department of Chemistry – University of Aveiro, Aveiro/Portugal, teixeiradias@ua.pt

Abstract: This study refers to a comprehensive research project aimed at contributing to a better understanding of student questioning in the teaching, learning and assessment processes in higher education (HE). Several authors hold that the development of the students' questioning attitude has the potential to enhance the quality of teaching and, accordingly, the quality of learning. Having in mind that the gender of the student is depicted as a determinant factor in students' academic performance, conceptual understanding and success in HE (Dayioglu & Turut-Asik, 2007), this study intends to investigate and characterize feminine and masculine student questioning profiles in HE, both in traditional classes and in online environments. The research is being conducted with first year chemistry students at the University of Aveiro in Portugal, and follows a mixed methodology (qualitative and quantitative). Data is being collected through observation, interviews, focus groups, one inquiry and an online forum. Preliminary findings suggest that: a) only a small number of oral questions were formulated either by male or female students during lectures; b) even a smaller number of students' questions were written in the pieces of paper provided in class and collected after the end of each class; c) males pose more questions in class than girls; d) by the end of the semester students pose more questions online than during the beginning or middle of the semester, but those questions are mainly referring to the evaluation procedures rather than chemistry content; e) students pose more questions in laboratory classes, than in lectures.

Student questioning drawback in HE

The admission to HE is usually accompanied by an expansion on the size of the class, a growing physical distance between the students and the instructor and a dominant delivery of content by a didactic one-way lectures, which are perceived by students as impersonal and intimidating (DeBourgh, 2007). Such a learning environment can lead students to believe they are passive recipients of the instructor's lecture rather than active participants in a student–instructor interaction (Mayer et al., 2009). DeBourgh (2007) notices that when facing such a different setting from what they were used to, students tend to interact less with teachers, as they "feel reluctant to express an unpopular opinion and fear to be identified as uninformed or unprepared" (p. 78).

Along with their passive resistance to communicate, students experience a considerable drawback, as they tend to raise fewer questions. As observed by Neer (1990), this avoidance of verbal participation in classroom represents a limitation for the academic achievement of students.

This drawback in HE has been worrying researchers on science education to such an extent that they currently stress the need for new emphasis on teaching and learning in particular on this level of education. Several authors (Pedrosa de Jesus, Teixeira-Dias & Watts, 2003; Biggs & Tang, 2007; Cuccio-Schirripa & Steiner, 2000) highlight the key-skills and competencies every student should develop, among which is underlined the capacity for lifelong learning, which comprises the questioning skill (Teixeira-Dias, Pedrosa de Jesus, Souza, Almeida & Moreira, 2009).

It is known that the ability to raise questions that involve higher order thinking enhances an active learning (Chin & Osborne, 2008; Scholl, 2010). Therefore, a teaching practice oriented for the development of the questioning skill favors a student-centered learning, enhancing other higher cognitive level capacities, such as those of critical thinking and problem solving (Teixeira-Dias et al., 2009; Hofstein, Navon, Kipnis & Mamlok-Naaman, 2005).

Students questioning competency is claimed by numerous researchers (Almeida, Teixeira-Dias & Martinho, 2010; Pedrosa de Jesus et al., 2003; Zoller, 1987) as the most significant indicator of students most critical and highest order thinking.

Regarding learning approaches, Almeida (2007) verified that students who consistently pose low cognitive level questions tend to adopt more superficial learning approaches, while those who adopt deeper learning approaches have the capacity to formulate questions of higher cognitive level.

Several studies (Pedrosa de Jesus, Almeida, Teixeira-Dias & Watts, 2007; Chin & Osborne, 2008; Hofstein et al., 2005) have revealed that fostering a true questioning spirit of students can result in an improvement on the quality of teaching and, accordingly, on the quality of learning. For this reason, the Boyer Comission's report (Boyer Commission on Education Undergraduates in the Research University, 1998) highlights the importance of promoting the questioning skill from the first year of university studies.

Online questioning

In light of the numerous advantageous features of network technology (independence of time, place, device and platform, vast storage capacity, high processing speed, multimedia facilities, instant data retrieval and management, customizable design, ease of updating and upgrading, anonymity), there has been a growing number of projects focused on the design and development of web-based student question-generation learning systems (Yu, 2011, p. 485), many of which in HE.

Results provided by Barak and Rafaeli (2004) sustain that web-based activities, which require students to generate questions, can serve as both learning and assessment enhancers in HE by promoting active learning, constructive criticism and knowledge sharing.

On his turn, Wilson (2004) highlights that when students were asked to write exam questions and evaluate other students' responses they improved their ability to communicate, critical thinking skills, ability to integrate facts, and motivation to do additional readings.

Similarly, Yu, Liu and Chan (2005) remarked the importance of fostering students questioning through multimedia tools available online and noticed that by enabling students to compose questions, and criticize and adapt other students questions, they perceived their learning as more motivating and cognitively-enhanced.

Questioning according to gender

The gender of the student is depicted as a factor in determining student academic performance, conceptual understanding and success in HE (Lorenzo, Crouch & Mazur, 2006; Dayioglu & Turut-Asik, 2007; Harvey, Drew & Smith, 2006). Considering the widespread consensus supporting the great importance of students' questions in the process of knowledge construction, a deeper insight into the clarification of existing gender differences in student questioning patterns must be gained, in order to overcome found gender fragilities and, ultimately, add to the enhancement of learning and teaching, in particular in HE.

Few studies have focused on gender differences on students questioning and even fewer have concentrated on HE. Despite the longstanding recognition of the existence of gender differences in verbal communication (Wood, 2009; Tannen, 1990), the few existing studies are not consensual. On one hand Pearson, West and Turner (1995) stated that it is not clear which gender raises more questions. On the other hand, Jones, Howe and Rua (2000) observed that boys are less frightened than girls to pose questions.

In an attempt to identify the existing barriers to a balanced participation of both genders, either in class or online, Blum (1999) undertook an investigation to compare the questioning patters of boys and girls, both in class and online. With this study Blum concluded that girls ask more questions than boys in class, while boys ask more and answer more questions than girls in online environments.

Despite the fact that educational institutions have the capacity to produce or reinforce gender bias and stereotypes, they can also resist to those biases and raise other values and attitudes, such as that related to students understanding of the meaning of feminine and masculine (Vianna & Ridenti, 1998).

According to Johnston (2010), universities should pay a special attention to the first year experience, which justifies our decision to focus on this first year. The same author

recommends that Universities need to offer students a first year wherein their learning experiences assure the development of the necessary skills, such as that of questioning, to empower them for lifelong learning.

Regarding gender differences in communication patters and considering the great importance of students questions in the process of knowledge construction, it is important to investigate and characterize students questioning profiles according to their gender and to the learning environment in which they are immerse (such as classes or online environments).

Research questions

The research questions emerged upon this resumed critical literature review are as follows:

(1) What are the differences between feminine and masculine students' questioning profiles in first year university chemistry classes?

(2) Which strategies and teaching practices can promote students questioning, attending to their gender, in order to optimize chemistry learning in university teaching?

The previous bear four secondary research questions:

i) How are the feminine and the masculine understandings of the role of questioning in the teaching, learning and assessment processes affecting their questioning profiles?

ii) What influence do different learning environments (such as traditional classes and online interactions) have on feminine and masculine students' questioning profiles?

iii) How does the implementation of strategies to foster students' questioning reflects on the learning approaches of feminine and masculine students?

iv) To what extent are the students (feminine and masculine) classification results influenced by their questioning profiles?

Methodology

Concerning the methodology to be followed, this study will encompasses both qualitative and quantitative methods, thus it consists in a mixed methods research. Besides observations, semi-structured interviews and focus groups, an inventory is also applied, which is a technique commonly associated to quantitative studies. On one hand, the focus groups, the records of the online interactions, the researcher's diary and the interviews made to students and to teachers will be qualitatively analyzed. On the other hand, the observation grids, the inventories and the classification grids will be statistically analyzed.

Methods and techniques

Several techniques were, and still are, being applied, such as inquiries, observations and document analysis. The corresponding developed instruments are semi-structured interview scripts, focus groups scripts, observation grids for classes, observation grids for online interactions, audio and video records and the researchers' diary.

It has also been applied one inventory, which has already been developed and translated and validated to the Portuguese context (Approaches and Study Skills Inventory for Students - ASSIST; Valadas, Gonçalves & Faísca, 2010) to identify the students learning approaches.

Detailed description of the study's activities

The present investigation is being developed throughout three stages, as described hereinafter.

1st stage (March – September 2011):

The first stage of this investigation consisted in a critical literature review to understand what has already been studied regarding female and male students questioning. At the same time, data collection instruments were prepared. Besides observation grids, interview scripts

and focus groups scripts, were also conceived learning, teaching and assessment strategies to be applied in the academic year 2011/12.

Under the premise that student question generation activities in big classes are better supported in a timely, flexible and logistically feasible manner, if they are mediated by online technologies (Yu, 2009), besides conceiving strategies to be applied in class, strategies mediated by online technologies were also conceived, namely two forums on Moodle. On these two forums where students were supposed to either write their doubts so that the teacher or other students could respond to, and on the other forum students should formulate questions which could help them understanding a science phenomena presented and explain the reasons for formulating each particular question.

2nd stage (September 2011 – January 2013):

During the academic year 2011/12, the instruments previously conceived are being applied in first year university chemistry classes. During the first semester a pilot-study was conducted, followed by the main study, which is being carried through the second semester.

Students who attend these chemistry classes are undergraduates of science and technologies degrees, such as Physics, Physical Engineering, Materials Engineering, Environmental Engineering, Meteorology and Oceanography, Biology or Geology, among many others.

The pilot study, carried out during the first semester, served as a testing study of the previously conceived techniques, instruments and learning, teaching and assessment strategies. The necessary changes and improvements were made before the main study.

During the pilot study data was collected through a non-participant observation, associated to audio taped classes (and following transcription). Furthermore, records of the online interactions were made and an inventory was applied.

Classes were audio taped and will be later transcribed in order to characterize feminine and masculine students' questioning habits (number, cognitive level and function of questions) in traditional classes. On its turn, records of online interactions will be analyzed in order to characterize both genders' questioning habits in online environments.

Through the application of the ASSIST inventory (Valadas et al., 2010) we expect to identify feminine and masculine students' learning approaches.

Still during the first semester's we kept sessions of debates and shared reflections with the class's chemistry teacher, aimed at discussing/analyzing the questioning observed in class and online and interpreting the consequences of the promoted activities on the learning processes, considering gender equity. Furthermore, we had the opportunity to strengthen and expand the trust relation established with the chemistry teacher and took the chance to further encourage the collaboration spirit with the researcher.

Following data treatment and analysis, and having in mind the teachers' perspective, the necessary improvements were made before the main study carried through the second semester of 2011/12.

During the main study besides class observation, analysis of online interactions, application of inventories, sessions of debates and shared reflections with the class's chemistry teacher and implementation of learning, teaching and assessment strategies, interviews were already made to students and focus groups will be conducted before the end of the semester.

This last method was considered particularly because it stimulates interaction, discussion, self and metacognition among participants. A major advantage of this qualitative methodology is that due to the "dynamic nature of the process" (Greenbaum, 2000, p. 13) it "encourages the participants to think conceptually about the topic that is being discussed and to visualize ideas that are not well developed" (Greenbaum, 2000, p. 35). Moreover, through

the focus groups we will investigate and characterize feminine and masculine students' questioning profiles, in a more intimate environment, constituted by a limited number of people and identify feminine and masculine students' understanding of the role of questioning in the learning, teaching and assessment processes.

At the end of the second stage we will proceed with the treatment and analysis of the data collected during the main study.

3rd stage (January 2013 – December 2014):

This period will be dedicated to an integrated analysis of the results retrieved during the pilot and the main studies, and to the writing and presentation of the PhD thesis.

Throughout the three stages of the project, a deeper critical scientific backup will be made through the further readings and review of specific literature.

Preliminary findings

Although the global results are not yet available for discussion, there are some findings that have already emerged, such as: a) only a small number of oral questions were formulated either by male or female students during lectures; b) even a smaller number of students' questions were written in the pieces of paper provided to students in class and collected after the end of each class, c) males pose more questions in class than girls, d) by the end of the semester students pose more questions online than during the beginning or middle of the semester, but those questions are mainly referring to the evaluation procedures rather than chemistry content, e) both male and female students pose more questions in laboratory classes than in lectures, and f) a significant number of the questions formulated in class evolved into an interaction episode between the student (feminine and masculine) and the teacher.

Acknowledgements

We acknowledge the financial support of the Foundation for Science and Technology, Portugal (FCT; SFRH / BD / 74511 / 2010) and of the Research Centre for Didactics and Technology in Teacher Education (CIDTFF), University of Aveiro, Portugal.

References

Almeida, P. (2007). As questões dos alunos e os estilos de aprendizagem – um estudo com um público de Ciências no ensino universitário [Students' questions and learning styles: a study with a public of Science in higher education]. Unpublished PhD thesis. Aveiro, University of Aveiro.

Almeida, P., Teixeira-Dias, J. J. & Martinho, M. (2010). Teaching and Learning Chemistry: a new approach at the University of Aveiro, in Portugal. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, M. Mihova & J. Ogunleye (Eds.), *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, School Leadership and Social Inclusion* (pp. 357-362). Sofia, Bureau for Educational Services.

Barak, M. & Rafaeli, S. (2004). On-line question-posing and peer-assessment as means for web-based knowledge sharing in learning. *International Journal of Human-Computer Studies*, 61(1), 84–103.

Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (5th ed.). The Society for research into Higher Education and Open University Press, Maidenhead, UK.

Blum, K. (1999). Gender Differences in Asynchronous Learning in Higher Education: Learning Styles, Participation Barriers and Communication Patters. JALN, 3(1).

Boyer Commission on Education Undergraduates in the Research University (1998). *Reinventing undergraduate education: a blueprint for America's Research Universities*. Url: http://naples.cc.sunysb.edu/pres/boyer.nsf/673918d46fbf653e852565ec0056ff3e/d955b61ffddd590a852565ec005717ae/$FILE/boyer.pdf (accessed in 20th May 2012).

Chin, C. & Osborne, J. (2008). Students questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1-39.

Cuccio-Schirripa, S. & Steiner, H. (2000). Enhancement and analysis of science question level for middle students. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(2), 210-224.

Dayioglu, M. & Turut-Asik, S. (2007). Gender differences in academic performance in a large public university in Turkey. *Higher Education*, 53, 255-277.

DeBourgh, G. A. (2007). Use of classroom "clickers" to promote acquisition of advanced reasoning skills. *Nurse Education in Practice*, 8(2), 76-87.

Greenbaum, T. L. (2000). *Moderating Focus Group: A practical guide for group facilitation*. Thousand Oaks: Sage publications.

Harvey, L., Drew, S. & Smith, M. (2006). The First-year Experience: A Review of Literature for the Higher Education Academy. Url: http://www.heacademy.ac.uk/research/Harvey_ Drew_Smith.pdf (accessed in 20th May 2012).

Hofstein, A., Navon, O., Kipnis, M. & Mamlok-Naaman, R. (2005). Developing students ability to ask more and better questions resulting from inquiry-type chemistry

laboratories. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(7), 791-806.

Johnston, B. (2010). *The First Year at University: Teaching Students in Transition*. The Society of Research into Higher Education and Open University Press, Maidenhead, UK.

Jones, M. G., Howe, A. & Rua, M. (2000). Gender differences in students' experiences, interests, and attitudes toward science and scientists. *Science Education*, 84, 180-192.

Lorenzo, M., Crouch, C. & Mazur, E. (2006). Reducing the gender gap in the physics classroom. *American Journal of Physics*, 74 (2), 118-122.

Mayer, R. E., Stull, A., DeLeeuw, K., Almeroth, K., Bimber, B., Chun, D., Bulger, M., Campbell, J., Knight, A. & Zhang, H. (2009). Clickers in college classrooms: Fostering learning with questioning methods in large lecture classes. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 51-57.

Neer, M. R. (1990). *Instructor communication behavior as a factor influencing the class participation of classroom communication apprehensives.* Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association, Chicago.

Pearson, J., West, R. & Turner, L. (1995). *Gender and Communication* (3rd ed.). Dubuque, Brown & Benchmark Publishers.

Pedrosa de Jesus, H., Teixeira-Dias, J. J. C. & Watts, M. (2003). Questions of Chemistry. *International Journal of Science Education*, *25*(8), 1015-1034.

Pedrosa de Jesus, H., Almeida, P., Teixeira-Dias, J. J. & Watts, M. (2007). Where learners' questions meet modes of teaching. *Research in Education, 78*, 1-20.

Scholl, R. (2010). The Question Quadrant: A stimulus for a negotiated curriculum. *Primary & Middle Years Educator*, 8(2), 3-16.

Tannen, D. (1990). You just don't understand: Women and men in conversation. New York: Ballantine.

Teixeira-Dias, J., Pedrosa de Jesus, H., Souza, F., Almeida, P. & Moreira, A. (2009). Questões de estudantes universitários no primeiro ano: Como promover a aprendizagem activa em Química. In Huet, I., Costa, N., Tavares, J. & Baptista, A. (Eds.), *Docência no ensino superior – partilha de boas práticas* (pp. 61-78). Universidade de Aveiro.

Valadas, S., Gonçalves, F. & Faísca, L. (2010). Approaches to studying in higher education Portuguese students: a Portuguese version of the approaches and study skills inventory for students. *Higher Education*, 59, 259-275.

Vianna, C. & Ridenti, S. (1998). Relações de género e escola: das diferenças ao preconceito. In Summus Editorial Ltda.

Wilson, E. V. (2004). ExamNet asynchronous learning network: augmenting face-to-face courses with student-developed exam questions. *Computers & Education*, 42(1), 87–107.

Wood, J. T. (2009). *Gendered lives: Communication, gender, and culture* (8th ed.). Belmont, Wadsworth.

Yu, F., Liu, Y. & Chan, T. (2005). A web-based learning system for question-posing and peer assessment. *Innovations in Education and Teaching International*, 42(4), pp. 337–348.

Yu, F. (2009). Scaffolding student-generated questions: Design and development of a customizable online learning system. *Computers in Human Behavior, 25*, 1129-1138.

Yu, F. (2011). Multiple Peer-Assessment Modes to Augment Online Student Question-Generation Processes. *Computers & Education*, 56 (2), 484-494.

Zoller, U. (1987). The fostering of question - asking capability: A meaningful aspect of problem-solving in chemistry. *Journal of Chemical Education*, 64, 510-512.

TERRA DAS MARAVILHAS... AS ATITUDES FACE À ESTATÍSTICA EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO NORTE DE PORTUGAL

Maria Manuel Nascimento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) e Centro de Matemática da UTAD (CM-UTAD), mmsn@utad.pt
José Alexandre Martins, Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior (UDI/IPG) do Instituto Politécnico da Guarda e Centro de Matemática da UTAD (CM-UTAD), jasvm@ipg.pt
Assumpta Estrada, Universidad de Lleida, Espanha, aestrada@matematica.udl.cat

Resumo: É importante valorizar as atitudes dos alunos ao iniciar novo processo de formação por duas razões fundamentais: os resultados formativos e a sua influência no próprio processo de ensino-aprendizagem. Seguindo esta linha, este estudo enquadra-se numa investigação sobre atitudes face à estatística de professores e alunos que analisa as suas componentes e estuda o efeito de algumas variáveis sobre as mesmas. O objetivo presente é o de continuar a análise das atitudes em relação à Estatística de estudantes de ensino superior para poder planificar e decidir as ações educativas mais adequadas à formação estatística destes alunos. Para tal, utilizámos como instrumento de medição das atitudes a *Escala de Actitudes hacia la Estadística de Estrada*, EAEE, cuja versão portuguesa foi validada por um painel de peritos. Esta escala é de Likert com ítens, que se distribuem segundo componentes pedagógicas e antropológicas. Podemos indicar que as atitudes foram moderadamente positivas e, apesar da análise ter insidido sobre grupos distintos de alunos, surpreendeu-nos a semelhança de resultados relativos às atitudes, tanto em pontuações totais, como por grupos. A formação e a alteração das atitudes é um processo longo e árduo, difícil de controlar precisamente devido à multidimensionalidade do construto. Contudo, as atitudes positivas são promissoras e segundo o *Gato de Cheshire: And you've picked up a bit of an attitude, still curious and willing to learn, I hope.*
PALAVRAS CHAVE: Atitudes, Estatística, ensino-aprendizagem

Introdução

É indiscutível que a educação Estatística se tem vindo a consolidar ao longo do século XX e no início deste século, incorporando-se de forma generalizada no currículo do ensino obrigatório na maioria dos países desenvolvidos. No entanto, ainda que também se observe um aumento notável do uso da Estatística em diferentes âmbitos, muitos conceitos fundamentais, mesmo os aparentemente elementares, são usados incorretamente ou não são compreendidos. Além disso, e de acordo com Gal (2005), a cultura estatística requere não só conhecimentos, mas também o desenvolvimento de atitudes que guiem o processo precetivo e cognitivo que a aprendizagem de qualquer conteúdo educativo comporta. Neste trabalho apresenta-se o estudo das atitudes dos alunos de unidades curriculares (UC) ligadas ao ensino da Estatística na universidade. Neste sentido, o nosso estudo está dirigido para a análise das

suas atitudes em relação à Estatística de modo poder planificar e decidir que ações educativas serão mais adequadas para a formação destes alunos. Assim, no ensino universitário, depois das "revisões" dos conceitos elementares ensinados na Matemática (relativos a probabilidades e estatística) os professores teriam tempo para introduzir de forma conveniente e aprofundada os conceitos relacionados com a inferência estatística, pois será esta que os alunos, futuros profissionais em diferentes áreas, implementarão no seu dia a dia. Contudo, como os alunos das UC de Estatística apresentam várias lacunas e os professores universitários, ao chegarem aos tópicos de inferência estatística, de acordo com Batanero (2002) "(...) têm que acelerar as explicações, suprimir atividades práticas (...) que levariam o aluno a entender a metodologia da Estatística. O aluno não pode assimilar os conteúdos em tempos tão limitados e só consegue memorizá-los, tornando-se incapaz de os usar na sua vida profissional". Aliando estas restrições à falta de meios – laboratórios de informática e docentes em número suficiente – a atenção mais personalizada, bem como um ensino mais aplicado da estatística, como preconizado à luz do Processo de Bolonha (e dos instrumentos que originaram a reforma do ensino superior português que foi implementada até 2010). Estas razões conduziram-nos ao estudo das atitudes face à e Estatística destes alunos que nos podem fornecer informação útil, por exemplo, no design de estratégias para a o ensino nas UC de Estatística do ensino superior e, assim, dar passos na direção do aumento das atitudes positivas dos alunos, cidadãos e futuros trabalhadores em diferentes áreas.

As atitudes são tendências ou predisposições, positivas ou negativas, em relação ao objeto da atitude, que, no nosso caso, é a Estatística, com componentes cognitivas, comportamentais e, sobretudo, emotivas. É um termo difícil de definir e não há unanimidade em relação ao seu significado. McLeod (1992) ao conceptualizar o domínio afetivo da educação Matemática distingue entre emoções, atitudes e crenças. As emoções são respostas imediatas, positivas ou negativas, produzidas enquanto se estuda Matemática; enquanto que

as atitudes são respostas ou sentimentos mais intensos e estáveis que se desenvolvem por repetição de respostas emocionais e se automatizam com o tempo.

No que diz respeito à Educação Estatística, Gal e Garfield (1997) sugerem que durante muito tempo, os termos atitude e sentimentos foram utilizados indistintamente. Alguns pensamentos ou crenças intensas podem ser a origem das atitudes em relação à Estatística que se definem como uma soma de emoções e sentimentos que se experimentam durante o período de aprendizagem da matéria objeto de estudo.

No nosso trabalho, consideramos a definição de Phillipp (2007): "sentimentos, ações ou pensamentos que são manifestados por uma pessoa em relação a uma matéria". São sempre expressas positivamente ou negativamente (agrado/desagrado, gosto/não gosto), são mais favoráveis em idades menores, mas tendem a evoluir negativamente com o passar do tempo. Além disso, na atualidade, as atitudes em relação à Estadística são consideradas um conceito pluridimensional e hierárquico, composto por diferentes elementos ou dimensões analisáveis separadamente (Gil Flores, 1999). Foram estudadas por diversos autores, principalmente em estudantes universitários, a partir do uso de escalas ou questionários.

O estudo que aqui apresentamos complementa trabalhos prévios de Estrada et al. (2004, 2010, 2011) e também de Martins et al. (2009, 2011) sobre a influência das atitudes no ensino da estatística em diferentes contextos e, neste sentido, analisamos as respostas dadas por 341 alunos portugueses das licenciaturas de uma universidade do norte de Portugal aos itens apresentados na versão portuguesa validada da *Escala de Actitudes hacia la Estadística de Estrada* de Estrada, EAEE (Estrada, 2002). A escala EAEE é composta por 14 ítens afirmativos e 11 ítens negativos. O enfoque multidimensional das atitudes considera as componentes pedagógicas e antropológicas destas atitudes face à estatística (Estrada 2002). As três componentes pedagógicas são a cognitiva, a afetiva e a comportamental. As

componentes antropológicas são a social, a educativa e a instrumental. Estrada et al. (2004) descrevem estas componentes tal como é resumido na Tabela 1.

Componentes Antropológicos	
Componente social	Relacionado com a percepção e a valoração do papel de la estadística no âmbito socio-cultural.
Componente educativo	Vinculado ao interesse face à estatística e à sua aprendizagem, a visão da sua utilidade para o aluno, a sua opinião sobre se se deve incluir no currículo e a dificuldade percebida.
Componente instrumental	Refere-se à utilidade da estatística noutros campos de aplicação como forma de raciocínio e como component cultural.
Componentes Pedagógicos	
Componente cognitiva	Refere-se às expressões de pensamento, conceções e crenças sobre as capacidades e conhecimentos de estatística.
Componente afectiva	Constituido por expressões de sentimento face à estatística, ou seja, reações subjetivas positivas/negativas, satisfacão/insatisfação ou de interesse/desinteresse.
Componente comportamental	São expressões de ação ou de intenção comportamental en relação à estatística e representam a tendência se resolverem na ação de uma maneira determinada.

Tabela 1: Componentes da escala EAEE (Estrada et al., 2004).

Nesta perspetiva multidimensional a relação entre as várias componentes e ítens, as afirmações da escala EAEE (Estrada, 2002) usadas neste trabalho são sitematizadas na Tabela 2.

Componentes Pedagógicas	Componentes Antropológicas		
	Social	Educativa	Instrumental
Afetivo	1, 15, 23	3, 16, 9	5, 14, 17, 21
Cognitivo	6, 7	10, 12, 19	2, 22
Comportamental	13, 20	18, 8	4, 11

Tabela 2. Escala EAEE e componentes multidimensionais (Estrada, 2002).

Apresentamos, em seguida, os nossos resultados, bem como a respetiva análise.

Método e análise de resultados

Neste estudo utilizamos como instrumento base de medição de atitudes a *Escala de Actitudes hacia la Estadística de Estrada*, EAEE (Estrada, 2002), cuja versão portuguesa foi validada por um painel de peritos (Martins et al., 2011). A referida escala é composta por ítens formulados na afirmativa e outros formulados na negativa, cada um dos itens tem 5 respostas possíveis, incluindo uma alternativa neutral (3). A pontuação da escala é formada pela soma dos valores obtidos para cada item. Dado que os itens não estão redigidos no

mesmo sentido, todos eles foram codificados de modo que uma pontuação maior esteja associada a uma atitude mais positiva e vice-versa. É por isso que os elementos positivos estão associados à seguinte escala: Totalmente em desacordo (1), em desacordo (2), indiferente (3), de acordo (4) e totalmente de acordo (5); e os negativos: totalmente em desacordo (5), em desacordo (4), indiferente (3), de acordo (2) e totalmente de acordo (1). Assim, neste estudo, os valores da pontuação total variam entre 23 e 115, sendo o valor intermédio 69 pontos (indiferença).

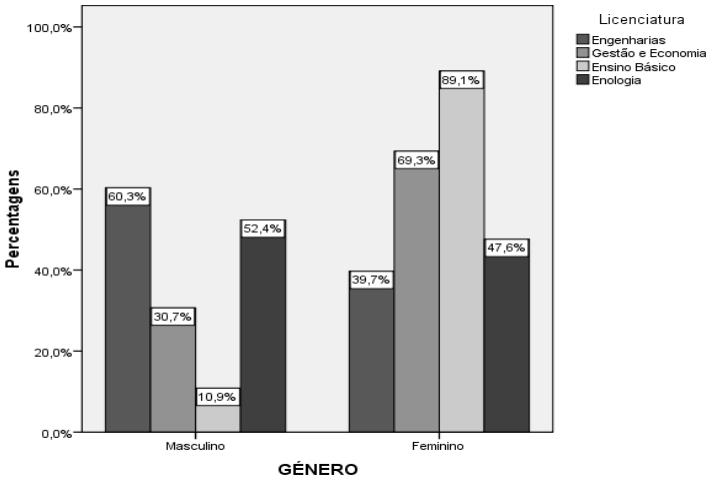
A recolha de dados realizou-se nos meses de setembro e de outubro de 2011 (no início da unidade curricular de Estatística). Nesse período foram recolhidos 341 questionários válidos entre alunos dos cursos de Ensino Básico (E. Básico, 46 alunos), de Engenharia (Civil, 39 alunos, Energias, 29, Mecânica, 28, Eletrotécnica e Computadores, 29, Reabilitação e Acessibilidades Humanas, 34, Bioengenharia, 19, e Biomédica, 16), de Economia e Gestão (Economia, 45 alunos, Gestão, 30) e de Enologia (Enologia, 21 alunos) de uma universidade do norte de Portugal.

A UC de Estatística está inserida no terceiro ano (semestre 5) para os estudantes de E. Básica e Enologia, enquanto nas Engenharias e Economia e Gestão, essa mesma unidade curricular, é lecionada no segundo ano (semestre 3). Trata-se pois de um coletivo com dois grupos diferenciados segundo o momento em que é lecionada a referida UC de Estatística e isso reflete-se na idade dos inquiridos, pelo que 38,7% dos respondentes tinham 18 ou 19 anos, 36,4% com 20 ou 21 anos e 24,9% com 22 ou mais anos, mas no caso dos estudantes de E. Básico e Enologia 58,7% e 57,1%, respetivamente, têm 20 ou 21 anos e só 10,9% e 9,5% têm 18 ou 19 anos, enquanto no caso dos estudantes de Engenharias e Economia e Gestão 46,2% e 44%, respetivamente, têm 18 ou 19 anos e 32,7% e 26,7% têm 20 ou 21 anos. Esta distribuição etária também é indicadora de baixo número de repetências destes alunos,

quer por idade, quer por licenciatura: no seu conjunto, isto é, na análise do total dos alunos da amostra apenas 11,8% repetiram duas ou mais vezes a UC de Estatística.

Na amostra recolhida há praticamente a mesma percentagem de homens (46,6%) e de mulheres (53,4%). No entanto, a distribuição é diferente se a análise se fizer por tipo de curso, uma vez que, excetuando o caso Enologia, como se pode observar na Figura 1, há uma incidência de mulheres nos cursos de E. Básico, Gestão e de Economia, que representam 89,1% e 69,3% do total, respetivamente. Já nas Engenharias há um predomínio dos homens (60,3%), sendo este mais significativo em Eletrotécnica e Computadores (93,1%), Mecânica (84,8%), Energias (69%) e Civil (61,5%); e de forma oposta, surgem também Biomédica (50%), Bioengenharia (42,1%) e com menor percentagem ainda Reabilitação e Acessibilidades Humanas (14,7%).

Figura 1 – Género por licenciaturas.



Relativamente à formação matemática prévia ao ensino superior destes alunos há 75,4% que tiveram Matemática A, 10,6% com Matemática do 3º ciclo do Ensino Básico (CEB), e somente 7% com Matemática B e 7% com Matemáticas Aplicadas às Ciências Socias (MACS). Além disso, constatamos que no curso de E. Básico o mais comum é a entrada com MACS (45,7%), seguido de Matemática até ao 3º CEB (34,8%) e as menos comuns a

Matemática A (17,4%) e a Matemática B (0,3%). Por oposição, a Matemática A é preponderante nas Engenharias (89,9%), na Enologia (85,7%) e também na Economia e Gestão (69,3%). No caso da Enologia os restantes apenas apresentam a Matemática do 3º ciclo (14,3%) e na Economia e Gestão surge a Matemática B com 21,3%. Por outro lado, relacionando com a variável género, os que tiveram MACS são maioritariamente mulheres (75,5%), enquanto nos que tiveram Matemática do 3º ciclo, Matemática B e Matemática A existe um equilíbrio entre géneros, com percentagens de mulheres de 55,6%, 54,2% e 51%, respetivamente.

Após esta caracterização da amostra, analisamos os resultados referentes a cada um dos vinte e três itens, tal como foram apresentados aos inquiridos.

Para evitar o problema da aquiescência os itens negativos 1, 2, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 15, 18 e 23 têm um enunciado desfavorável à atitude que estamos a medir pelo que, para interpretar os resultados de uma maneira global, tem que se ter em conta os critérios estabelecidos anteriormente para este tipo de afirmações. Desta maneira as médias e desvios padrões que se apresentam na Tabela 3 devem-se interpretar numa escala positiva (as perguntas correspondentes a estes itens na tabela são referenciadas como PERnº_neg).

O estudo da fiabilidade também foi realizado e os resultados obtidos resumem-se na Tabela 3. Observamos que, tanto para o total da amostra, como para E. Básico, Engenharias e Economia e Gestão os resultados do alfa de Cronbach foram bons (0,812, 0,811, 0,812 e 0,834, respetivamente), e razoável para Enologia (0,799, embora este valor esteja no limite do bom). Indicamos também que os 23 valores do alfa de Cronbach obtidos no estudo dos conjuntos de 22 itens em que a cada um deles se retirava um item dos 23 itens existentes não, variam de modo significativo (mantendo-se entre o bom, de 0,8 a 0,9, e o razoável, de 0,7 a 0,8, Cohen, 2011, p. 640), pelo que o alfa de Cronbach sem item se mantém, a correlação com os restantes itens também e não há, portanto, indicação para o eliminaro item da escala EAEE.

Este facto vem reforçar a fiabilidade deste estudo. Estes valores não diferem muito do valor obtido no estudo de Estrada et al. (0,774, 2004).

Grupos	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach sem item Limite inferior	Alfa de Cronbach sem item Limite superior
Todos	0,812	0,794	0,828
E. Básico	0,811	0,788	0,820
Engenharias	0,812	0,793	0,832
Economia e Gestão	0,834	0,818	0,843
Enologia	0,799	0,772	0,813

Tabela 3. Resumo do estudo de fiabilidade.

Na Tabela 4 apresentam-se os resultados para todas as licenciaturas e por licenciatura – média e desvio padrão (DP) – em cada caso.

Item	Todas as Licenciaturas		E. Básico		Engenharias		Economia e Gestão		Enologia	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
PER3 – Divirto-me nas aulas em que se explica estatística	3,30	,938	3,48	,752	3,34	,981	3,11	,953	3,19	,750
PER5 – A estatística apaixona-me porque ajuda a ver os problemas objectivamente	2,93	,908	2,80	,749	2,92	,964	3,01	,830	2,95	,973
PER8 – É usual explicar aos meus colegas problemas de estatística que eles não entenderam	2,81	,995	2,98	1,064	2,84	,938	2,63	,983	2,76	1,338
PER10 – A estatística é fundamental na formação básica do cidadão do futuro	3,57	,874	3,78	,758	3,56	,913	3,43	,825	3,67	,856
PER11 – Uso a estatística para resolver problemas do dia-a-dia	2,95	1,013	3,20	,806	2,86	1,095	2,99	,878	3,05	1,024
PER14 – Gosto da estatística porque ela me ajuda a compreender mais profundamente a complexidade de certos temas	3,49	,754	3,41	,652	3,54	,783	3,36	,729	3,62	,740
PER16 – Acho interessante o mundo da estatística	3,44	,759	3,59	,748	3,45	0,795	3,32	,701	3,42	,602
PER17 – Gosto dos trabalhos sérios onde aparecem estudos estatísticos	3,53	,810	3,52	,691	3,60	,804	3,36	,880	3,57	,811
PER19 – A estatística é fácil	2,96	,999	2,91	1,029	3,20	,926	2,28	,879	3,29	,902
PER20 – Percebo melhor os resultados eleitorais quando aparecem com representações gráficas	3,74	,894	3,87	,749	3,73	,951	3,72	,727	3,57	1,165
PER21 – Gosto de resolver problemas quando uso estatística	3,22	,759	3,15	,631	3,32	,742	2,99	,707	3,24	1,136
PER22 - A estatística ajuda a tomar decisões mais fundamentadas	3,51	,746	3,41	,617	3,61	,729	3,32	,756	3,43	,978
PER1_neg – Incomoda-me a informação estatística transmitida em alguns programas da TV	3,26	1,004	3,39	1,105	3,08	,926	3,55	1,017	3,62	1,117
PER2_neg – Através da estatística pode-se manipular a realidade	2,30	1,086	2,48	1,005	2,04	,992	2,79	1,142	2,62	1,203
PER4_neg – Utilizo pouco a estatística fora da escola	2,78	1,013	2,72	,886	2,79	1,051	2,76	,928	2,81	1,250
PER6_neg – A estatística só serve para as pessoas das ciências	4,35	,800	4,48	,809	4,32	,838	4,36	,710	4,38	,740
PER7_neg – A estatística não serve para nada	4,58	,769	4,74	,575	4,53	,833	4,59	,617	4,62	,973
PER9_neg – Se pudesse eliminar alguma matéria seria a estatística	3,82	1,010	3,78	1,009	3,86	,983	3,71	1,088	3,86	1,014
PER12_neg – Na escola não se deveria ensinar estatística	4,33	,814	4,43	,620	4,30	,898	4,35	,707	4,33	,730
PER13_neg – Não entendo as informações estatísticas que aparecem na imprensa escrita	3,79	,884	3,65	,822	3,77	,941	3,91	,756	3,95	,865
PER15_neg – Sinto-me intimidado(a) perante dados estatísticos	3,67	,932	3,57	,720	3,74	,979	3,52	,921	3,76	,889
PER18_neg – Quando eu tive aulas de estatística entendia pouco do que se dizia	3,51	,984	3,46	1,069	3,67	,910	3,13	1,031	3,48	,981
PER23_neg – Evito as informações estatísticas quando as leio	3,75	,919	3,80	,833	3,70	,978	3,92	,801	3,52	,873

Tabela 4. Resultados por pergunta (PER) – Média e desvio padrão (DP).

Passamos agora a analisar os itens que consideramos melhor valorizados, ou seja, com valores da média superior a 4, que correspondem a uma atitude claramente positiva, e que são

as afirmações 7, 6 e 12, tanto globalmente, como para os quatro grupos analisados. Assim, o item com melhor pontuação é o 7 (PER 7_neg: 4,58) – *A estatística não serve para nada* – o que significa que os estudantes não estão de acordo com a afirmação, ou seja, os alunos conseguem percecionar a utilidade da estatística. Outro dos itens mais valorizados é o PER 6_neg (4,35) – *A estatística só serve para as pessoas das ciências* – que tal como no PER 7_neg corresponde a uma componente cognitiva, induzida por uma componente antropológica social, e significa que os estudantes não estão de acordo com a afirmação, ou seja, eles percebem a utilidade da estatística nas licenciaturas que não são especificamente de ciências. O terceiro item mais valorizado é o PER 12_neg (4,33) – *Na escola não se deveria ensinar estatística* – que corresponde a uma componente cognitiva, induzida por uma componente antropológica educativa, e significa que os estudantes, não estando de acordo com a afirmação, assumem como fundamental o ensino da estatística para todos.

Por outro lado, da Tabela 4 também se destacam os itens pior valorizados, ou seja, com valores da média inferior a 3, indicando uma atitude negativa. Estes itens são o 2, 4, 5, 8, 11 e 19, no caso global, sendo que para os alunos de E. Básico o item 11 apresenta uma média superior a 3 (3,20), acontecendo o mesmo no item 19 no caso dos alunos de Engenharias (3,20), no item 5 nos alunos de Economia e Gestão (3,01) e nos itens 11 e 19 nos alunos de Enologia (3,05 e 3,29, respetivamente). Assim, a nível dos alunos de todas as licenciaturas desta amostra o item com pior pontuação é o PER 2_neg (2,30) – *Através da estatística pode-se manipular a realidade* – que corresponde a uma componente cognitiva, induzida por uma componente antropológica instrumental, e mostra a desconfiança dos estudantes em relação aos dados e tratamentos estatísticos. O PER 4_neg (2,78) – *Utilizo pouco a estadística fora da escola* – o PER 11 (2,95) – *Uso a estatística para resolver problemas do dia a dia* – e o PER 5 (2,93) – *A estatística apaixona-me porque ajuda a ver os problemas objetivamente* – que são alguns dos itens pior valorizados, em que as duas primeiras correspondem à componente

comportamental e a terceira à componente afetiva, todas induzidas pela componente antropológica instrumental, revelam uma atitude negativa ou de quase neutralidade em termos de ação por meio do uso da estatística. O PER 8 (2,81) – *É usual explicar aos meus colegas problemas de estatística que eles não entenderam* – é o terceiro pior valorizado, corresponde a um aspeto educacional, e significa o desacordo dos estudantes em relação à afirmação, ou seja, parecem assumir dificuldades na aprendizagem da estatística o que não lhes permite agir ajudando os colegas. Corroborando esta assunção, o PER 19 (2,96) – *A estatística é fácil* – é uma componente cognitiva, induzida por um fator educacional, e revela uma atitude negativa ou quase indiferença que pode significar algumas dificuldades na aprendizagem da estatística, apesar da média no caso particular das Engenharias e da Enologia ser já relativamente afastada do valor 3 (3,20 e 3,29, respetivamente).

Analogamente, estudámos as estatísticas das componentes e da pontuação total para os grupos, E. Básica, Engenharias, Enologia e Economia e Gestão, mas não houve diferenças entre eles. Em geral, as atitudes dos estudantes apresentam uma ligeira tendência para a positividade, como se pode deduzir do resumo das estatísticas da Tabela 5, onde observamos que as médias obtidas para a pontuação total (relativa a toda a amostra) e para as diferentes componentes apresentam pontuações superiores aos valores do ponto intermédio (correspondente à neutralidade, 69), com desvios padrões em geral relativamente baixos a que correspondem coeficientes de variação entre 11,52% e 15,57%, o que reflete baixa dispersão nas respostas. Ao comparar as médias com o valor máximo possível, entre as componentes pedagógicas, a cognitiva aparece como o fator mais valorizado, seguido da afetiva e despois da comportamental, que apresenta valores inferiores. Ou seja, os estudantes consideram ter bastante capacidade para aprender a matéria, mas parece que não gostam dela e/ou não lhes interessa muito e não sentem predisposição para usar a Estatística no dia a dia. Para as componentes antropológicas, a social aparece como o fator maiss valorizado, seguida da

educativa e despois pela instrumental, que apresentam valores ligeiramente inferiores. Isto é, os estudantes valorizam o papel da Estatística no âmbito sociocultural, mas parece que, un pouco contraditoriamente, não sentem tanto interesse em relação à Estatística e à sua aprendizagem (inclusão no currículo), nem a sua utilidade para o aluno. Além disso, realçam ainda menos a utilidade da Estatística noutros campos de aplicação, como forma de raciocínio e como componente cultural.

Componentes	Mínimo possível	Mínimo	Máximo	Máximo possível	Ponto intermédio	Média	DP	Média/ Máx. possível
Social	7	17	35	35	21	27,14	3,24	0,78
Educativa	8	12	40	40	24	27,74	4,32	0,69
Instrumental	8	12	36	40	24	24,7	3,75	0,62
Afetivo	10	18	48	50	30	34,4	4,91	0,69
Cognitivo	7	15	34	35	21	25,6	2,95	0,73
Comportamental	6	10	30	30	18	19,58	2,89	0,65
Pontuação total	23	47	107	115	69	79,58	9,17	0,69

Tabela 5. Resumo estatístico para as componentes dos itens da escala EAEE.

Tal como fizemos anteriormente, as estatísticas da relação entre as dimensões antropológica e pedagógica para os grupos E. Básico, Engenharias, Enologia e Economia e Gestão também foram calculadas, mas não revelaram diferenças entre eles dignas de referência. Em relação às interligações das várias componentes da escala EAEE (Tabela 6) os valores médios correspondentes, reforçam o que já foi mencionado para os totais desta amostra. Também se destaca a relação sociocognitiva com a média mais elevada (4,46), sendo os valores mais baixos (atitudes menos positivas) correspondentes às relações instrumental-comportamental (2,86) e à instrumental-cognitiva (2,90) com médias muito similares e que nem sequer atingem a posição de indiferença (3,0).

Componentes Pedagógicas	Componentes Antropológicas			
	Social	Educativa	Instrumental	Total
Afetivo	3,56	3,52	3,29	3,44
Cognitivo	4,46	3,62	2,90	3,66
Comportamental	3,77	3,16	2,86	3,26
Total	3,88	3,47	3,09	3,46

Tabela 6. Média para a relação entre as componentes da escala EAEE.

Finalmente, as frequências da pontuação total global e por licenciatura obtidas neste estudo são apresentadas nas Figuras 2 e 3, onde se pode observar que a pontuação total média (± desvio padrão) é superior à da indiferença (69): 80,61 ± 8,38 no E. Básico, 79,78 ± 9,3 nas Engenharias, 78,08 ± 9,18 na Economia e Gestão e 80,76 ± 9,59 na Enologia. Portanto, tal como no total da amostra (79,58 ± 9,17), os grupos das licenciaturas apresentam uma tendência para uma ligeira positividade das suas atitudes em relação à Estatística. Além disso, também neste ponto se destaca o facto de que não haver diferenças significativas entre as distribuições globais dos grupos estudados.

Figura 2 – Distribuição da frequência da pontuação total por licenciatura.

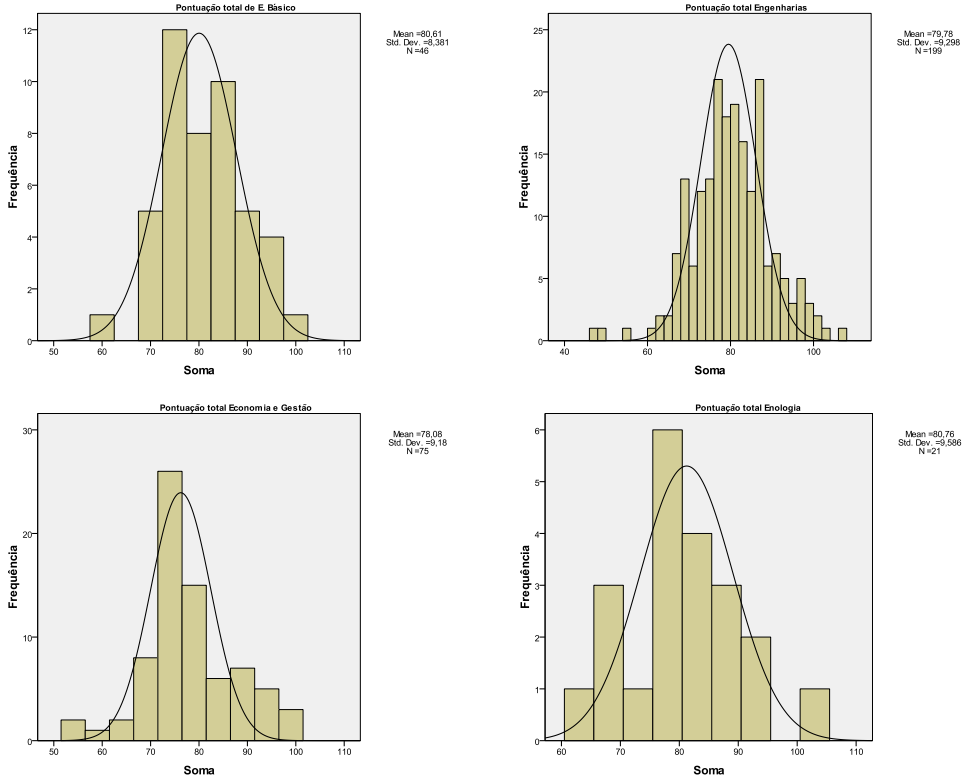
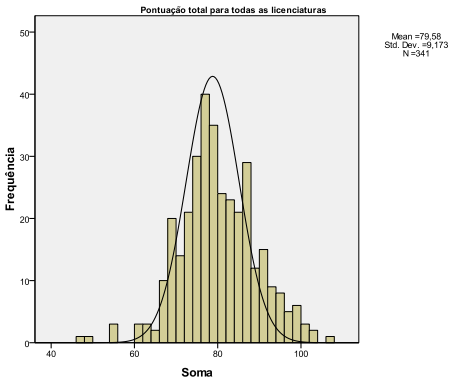


Figura 3 – Distribuição da frequência da pontuação total para a amostra de todas as licenciaturas..



Conclusões

Em primeiro lugar queremos indicar que as atitudes em geral foram moderadas ou positivas, com uma pontuação média global ligeiramente superior à da posição de indiferença e com resultados inferiores aos de Estrada et al. (2010) com futuros professores espanhóis e peruanos em consonância com as diferenças de ênfase do currículo de Educação Primária nestes países.

O tamanho da amostra e as características do questionário utilizado não permitem uma generalização dos resultados, nem era propósito deste estudo fazê-la. Ainda que de grupos distintos de aprendizagem – E. Básico, Engenharias, Enologia, Economia e Gestão – surpreendeu-nos a semelhança de resultados com a atitude moderadamente positiva, tanto nas pontuações totais, como por grupos.

Uma vez que os questionários foram respondidos no início do semestre os estudantes dão-nos uma visão da sua formação estatística prévia como uma matéria pouco aplicada, ao mesmo tempo que os itens menos valorizados destacam-na enquanto disciplina (UC) e não tanto como algo de uso quotidiano. Contraditoriamente, nos itens mais valorizados os estudantes assumem como fundamental o ensino da estatística na escola e percebem a necessidade da mesma em qualquer âmbito (ciências ou letras, enquanto cursos) e para todos

os cidadãos ainda que admitam alguns maus usos (por exemplo, na publicidade ou na política).

Finalmente, tal como também refere Batanero (2002) os alunos nas UC de Estatística terão que ser motivados de modo a terem vontade e interesse em pensar estatisticamente em situações relevantes. Assim, para além dos currículos, os professores deveriam desenvolver uma visão positiva da Estatística e do raciocínio estatístico, bem como a capacidade dos alunos reconhecerem os usos potencias desta área na sua vida pessoal e profissional, isto é, nos âmbitos importantes para cada um deles. Em suma, incutir-lhes uma atitude positiva em relação à Estatística.

A formação e mudança de atitudes é um processo moroso e custoso, difícil de controlar devido, precisamente, à multidimensionalidade deste constructo. No entanto, os benefícios associados, às atitudes positivas, trarão como consequência alunos mais motivados por uma educação verdadeiramente global da Estatística, destinada a formar a pessoa, tanto no âmbito individual, como social e ajudar-nos-á a provocar o processo de inovação educativa que se reclama necessário para a sociedade atual. Assim, na construção da Terra das Maravilhas, as atitudes moderadamente positivas dos alunos desta amostra são promissoras e também têm que ser incentivadas no ambiente formal das UC, tal como surge no espírito da exclamação do *Gato de Cheshire: And you've picked up a bit of an attitude, still curious and willing to learn, I hope!*

Agradecimentos
Trabalho apoiado pelo Projeto SEJ2010-14947/EDUC. MCYT-FEDER, pelo Centro de Matemática da UTAD (CM-UTAD) e pelo projeto Pest-OE/EGE/ UI4056/2011 – financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

Referências

Batanero, C. (2002). Los retos de la cultura estadística. Jornadas Interamericanas de Enseñanza de la Estadística, Buenos Aires. Conferência inaugural. On line: http://www.ugr.es/~batanero/ARTICULOS/CULTURA.pdf

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7 Ed.). New York: Routledge.

Gal, I. (2005). Democratic access to probability: Issues of probability literacy. In G. A. Jones (Ed.), Exploring probability in school: Challenges for teaching and learning. (pp. 39-63). New York: Springer.

McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptuali-zation. In D. A. Grows (Ed.). Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning (pp. 575-596). New York: Macmillam N.C.T.M.

Estrada, A. (2002). Análisis de las actitudes y conocimientos estadísticos elementales en la formación del profesorado. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona

Estrada, A., Batanero, C & Fortuny, J. M. (2004). Un estudio comparado de las actitudes hacia la estadística en profesores en formación y en ejercicio. Enseñanza de las ciencias, 22 (2), 263-274.

Estrada, A. Bazán, J. & Aparicio, A. (2010). Un estudio comparado de las actitudes hacia la estadística en profesores españoles y peruanos UNION, 24 ISSN: 1815-0640 On line: http://www.fisem.org/paginas/union/info.php?id=96

Estrada, A., Batanero, C. & Lancaster, S. (2011). Teachers' Attitudes Towards Statistics. In C. Batanero, G. Burrill & C. Reading (Eds.), Teaching Statistics in School Mathematics-Challenges for Teaching and Teacher Education: A Joint ICMI/IASE Study, Chapter 18 (pp. 163-174). New York: Springer

Gal, I. & Garfield J. B. (1997). Monitoring attitudes and beliefs in statistics education. In I. Gal & J. Garfield (Eds.), *The assessment challenge in statistics education* (pp. 37-51). Voorburg: IOS, Press.

Gil Flores, J. (1999). Actitudes hacia la Estadística. Incidencia de las variables sexo y formación previa. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 567-590.

Martins, J. A., Nascimento, M. M. & Estrada, A., (2009). Estudio preliminar de las actitudes de profesores portugueses hacia la Estadística. In Cotos Yañez, Mosquera Rodríguez & Peréz Gonzalez (Eds.). *IX Congreso Galego de Estatística e Investigación de Operacions*.

Martins, J., Nascimento, M. & Estrada, A. (2011). Attitudes of teachers towards statistics: a preliminary study with portuguese teachers. *Proceedings of CERME 7 Rzeszow, Poland, 9-13 February*. On line: http://www.cerme7.univ.rzeszow.pl/ WG/5/CERME_Martins-Nascimento-Estrada.pdf

Phillipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affects. In F. Lester (Ed.). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 257-315). Charlotte, NC: Information Age Publishing and NCTM.

THE IMPACT OF LIFELONG TRAINING IN ADULTS SELF-ESTEEM AND QUALITY OF LIFE: THE RVCC PROCESS AND THE AET COURSE

Filipa Santos, Universidade Portucalense, lipa_santos88@hotmail.com
Ana Conde, Universidade Portucalense, anac@upt.pt

ABSTRACT: The current increasing interest and visibility regarding adult education and the importance of preparing for change led us to conduct a cross-sectional study with two groups of adults, with the aim of assessing to what extent the participation in a range of instruction offers promoted by a New Opportunities Center, such as the Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC process) and the Adult Education and Training (AET course), would have a significant impact on quality of life and self-esteem of their students. In addition, we tried to identify the effect of occupational status at this level.
We used a convenience sample which consisted of 95 individuals of both sexes and whose ages varied from 21 to 69 years. The instruments which were used included a socio-demographic questionnaire, the Self-Esteem Scale validated for the Portuguese population and the Portuguese version of the Quality of Life Scale - short version - WHOQOL – Bref.
The results showed that there are significant differences between adults that finalized the RVCC process and those who haven't finished it, in terms of quality of life environmental domain, which is higher in the last group.
Moreover, we found that while among employed adults, those who have completed the AET Course have an overall higher quality of life than those who did not finish among unemployed adults the opposite was observed.
A better understanding about these adult education devices and their influence in psychological dimensions should be deeply understood and emphasized.

Introduction

On the actual national scene we witness to the growing importance to preparing for change, through lifelong education and training. However, the scholar certification and qualification levels of the Portuguese population are still reduced, when compared with the European Union average. In the 4th trimester of 2010, the number of active adults with, at least, the 9th grade completed, is approximately 164.000 individuals. This means a decrease of about 5% compared to 2009 (INE, 2010).

In the qualifications structure of the Portuguese active population we found that Portugal has the lowest prevalence of formal schooling, showing a delay when compared with other European countries (OCDE, 2011). Despite the progressive educational changes

evidenced in the last 30 years, the qualification and schooling levels of the Portuguese population are still lower, which endangers the development, evolution and national competitiveness (Quintas, 2008).

Thus, it is imperative to build a system of education and training that can guarantee a flexible and oriented access to scholar and training for adults, where their potential is established. The main objective is to train for changes and to give the adults the opportunity to continue their studies, acquire more skills and become more competitive in the working market (Rico & Libório, 2009).

The lifelong learning arises in a perspective of social construction and as a continuous and uninterrupted process that includes the temporal dimension of learning. The learning process includes the active citizenship, the individual development and the social inclusion, emphasizing the work and employment dimension (Gomes, 2006).

Thereby, the lifelong training and education should be available for everyone, regardless of age, becoming an opportunity to highlight potentialities. So, this must be an individual right and, above all a social and individual responsibility (Quintas, 2008).

The new opportunities initiative

The New Opportunities Initiative emerges as a fundamental vehicle to the employment and professional training policies that have as main focus the qualification strategies. Thus, this Initiative intend to be a "strong and crucial impulse to qualification", making the secondary level in school the minimum level of qualification of the Portuguese population. This reflects a strategic priority that potentiates an economic growth, a well-being and quality of life, because the knowledge and culture represent fundamental dimensions in the personal

accomplishment and in the social development (Liz, Machado & Burnay, 2009; QREN, 2007).

Subsequently, appear the New Opportunities Centers, whose main purpose is to ensure that all citizens aged over 18 years old has the opportunity to be certified and qualified, according to their profile, motivations, expectations and personal needs (Gomes & Simões, 2007).

One of the training offers is the RVCC process which consists in the recognition, validation and certification of competences acquired by the adults in formal, non-formal and informal learning contexts (Gomes & Simões, 2007). This process is always developed in a New Opportunities Center and intends to invest in the increment of the Portuguese qualifications, through the recognition and validation of competences that will allow their professional and personal evolution (Gomes & Simões, 2007).

A study done between 2001 and 2003 concluded that the RVCC process seems to have a positive effect in terms of professional insertion of the unemployed adults. Plus, around 30% of the adults who have finished a RVCC process and were unemployed at the beginning of this process, started to work until 6 months after certification (CIDEC, 2004).

Data from another investigation suggest that, after the participation in a RVCC process the probability to find a remunerated occupation increases significantly, because there is an approach to the working market, especially by the unemployed or inactive adults (Gomes, 2006).

The other training offer is the AET Course which emerged as an attempt to address the current problem of lack of education and professional qualifications lived in Portugal. It is a model of education and training with innovative and flexible solutions, since it has a high degree of freedom and autonomy in the construction and management of the adult's

curriculum. Thus, it privilege the participation of adults in decisions concerning the construction of the curriculum, always trying an approach to their personal interests, as well as to previously acquired knowledge and personal and professional experiences (Quintas, 2008).

Those courses are training offers aimed to individuals over 18 years old, non-qualified or without proper qualification for (re)integration or progression in the working market, because at certain point they have interrupted their training processes in the regular educative systems (Canelas, 2007).

Adult education and training and self-esteem

Self-esteem is considered a part of self-concept. As humans with rationalization skills, we have the ability to think about what we are, our body image, our behaviours and how other people see us. In this way, the human being creates a set of cognitions and feelings about himself (Secord & Backman, 1974; Neto, 1998). The self-esteem levels are, usually, relatively stable, but the can suffer some changes according to certain individual events and life experiences (Mruk, 2006).

According to the Motivation Theory, Maslow suggested a hierarchy that contemplate some human needs, including, the need of esteem. Then, the esteem plays an important role in the personal grown and development and emerges naturally, being a part of the natural cycle of human development. When this need is satisfied, sentiments as self-confidence, respect and acknowledgment for their own abilities tend to occur (Jarvis, 2010).

In the same way, Carl Rogers also defended that self-esteem is a basic human need and is essential to their healthy functioning. It appears naturally during human development,

providing a self-acceptance and congruence: as people know themselves, they begin to self-accept who they really are (Rogers, 2009).

Results from the External Evaluation of the New Opportunities Initiative in 2009 and 2010 point out to a strengthening of the adult self-esteem and the motivation to continue learning, in other words, "learning to learn"(Carneiro et al., 2010, p. 10). Furthermore, in interviews conducted with adults that have already finished an AET course is visible a reconnaissance of their own value, and they reveal the importance that this courses had in their lives and the consequent increase of the self-esteem and the sense of personal accomplishment (Carneiro et al., 2010).

Another study conducted using interviews pointed out that after the conclusion of the RVCC processes the most significant and positive modifications in adult's lives occur in the personal dimensions. In other words, there is an increase of their self-confidence, self-appreciation and self-recognition of their own capacities. This happens because the adult becomes aware and remembers a set of previously skills acquired during their life course, which contributes to the construction of a positive self-image and, consequently, to enhance their self-esteem (Rico & Libório, 2009; Quintas 2008).

Vieira (2010) also concluded that the appreciation and recognition of the previous learning's contributes significantly to improve the self-esteem and the self-image. Her findings indicate that the self-esteem levels were higher in the group of participants who finished or were about to finish the RVCC process, rather than in those who are only registered and haven't yet initiated the process (Vieira, 2010).

However, there are other studies that have found little conclusive evidence about the positive impact of adult education and training in the self-esteem levels, namely, the study conducted by Merrifield, Smith, Rea e Shriver (1994), where were carried out a comparison

between the self-esteem level before and after the conclusion of the course. Although they found some positive results, they weren't statistically significant (Merrifield, Smith, Rea, & Shriver, 1994 cit in Lipnevich & Beder, 2007).

Adult education and training and quality of life

From early, the concept of quality of life was controversial because there wasn't a consensual definition. Only in the 90's has been reached to the consensus that there are two fundamental aspects that should be highlighted in quality of life: its multidimensionality and subjectivity (Seidl & Zannon, 2004).

The World Health Organization defined the quality of life as "individuals' perception of their position in life in the context of the culture and value systems in which they live and in relation to their goals, expectations, standards and concerns" (WHOQOL, 1995). This definition represents the multidimensionality of this concept. Moreover, it shows the influence that different dimensions have in the subjective evaluation of quality of life (Canavarro et al., 2008).

Tuijnman (1990) conducted an investigation with the purpose of evaluate the impact of education and training programs in the adult quality of life. The results have shown that there were a positive impact in the group of adults who have attended to some training offer when compared to those who haven't, specifically in: work satisfaction, future employment perspectives and in the perceived well-being (Tuijnman, 1990).

Feinsteir e Hammond (2004) Feinsteir e Hammond (2004) also concluded that adult education plays an important role by contributing to small changes in adult's behaviors and attitudes, that lead to an improvement in quality of life (Feinster & Hammond, 2004).

In this way, lifelong education seems to be fundamental for an improvement of the quality of life, mainly because it promotes a good functioning, which will be reflected into many areas of people's lives: economically, socially, physically and emotionally (Schejbal & Wilson, 2008). Thus, we propose to assess to what extent the participation in a range of training offers promoted by a New Opportunities Center, such as the RVCC process and the AET course, would have a significant impact on quality of life and self-esteem of their students. In addition, we tried to identify the effect of occupational status at this level.

Method

Participants

In this study, the sample was composed by 95 adults, from both sexes (♀=63.2% e ♂=36.8%), from which 16 finished the AET Course (♀=12 e ♂=4), 46 concluded the RVCC process (♀=25 e ♂=21), 14 haven't finished the AET Course (♀=13 e ♂=1), and 19 haven't finished the RVCC process (♀=10 e ♂=9).

In the total sample, we verified that the range of ages were from 21 to 69 years (M=40.76, SD=10.639). The higher percentage of participants were married, lived in the city, mainly in Porto area and, at the moment, were employed.

From the 46 individuals who have finished the RVCC process, 28 lived in the city and 18 in the village. And, from those 19 who haven't finished, 4 lived in the city and 15 in the village.

For the adults who have completed the AET Course (n=16), 14 of them lived in the city and 4 in the village and for those who haven't finished (n=14), 9 of them lived in the city and 5 in the village.

Instruments

Socio-demographic questionnaire: To collect social and demographic data, we elaborated a questionnaire with 19 multiple choice questions that allowed us to gather relevant information about the adults (e.g. age, gender, occupational status, residence location, marital status) and distinguish those who have finished the training offer and those who haven't.

The Portuguese version of the World Health Organization Quality of Life – Bref Scale (WHOQOL-Bref) was used to evaluate the participants' different dimensions of quality of life (Canavarro et al., 2008).

The WHOQOL-Bref is a self-evaluation instrument composed by 26 multiple choice items, organized in a 5 point Lickert scale. The Rosenberg self-esteem scale evaluates the global level of self-esteem and is formed by 10 items, which includes questions about self-respect and self-acceptance. Five of those items were positively oriented and the other five were negatively oriented (Rosenberg et al., 1995).

Procedure

Before the implementation of the present study, we asked permission to use the Portuguese versions of the instruments to the respective authors.

Before we started to collect the data, we informed the participants about the study objectives and the confidentiality of their data, always safeguarding that they were protected by an informed consent.

There was only one moment for the data collection, and the means to collect it were: in person, by telephone and through an online questionnaire.

Results

According to the first aim of the study, we intended to compare if individuals who have finished a RVCC process have higher self-esteem and quality of life than those who haven't finished it, as well as studying the effect of occupational status at this level.

When we compare individuals who finished vs. haven't finished the RVCC process in terms of their self-esteem, we found out that there weren't significant differences between the groups (F (1,91) = .454; p = .502). Regarding the overall quality of life the results are similar, with no significant differences being found (F (1,91) = 1.058; p = .306). However, we found significant results in the environmental quality of life domain (F (1,91) = 5.809; p = .018), with those who haven't finished the RVCC process showing higher quality of life in the Environmental Domain, regardless their occupational status, than those individuals who have finished the RVCC process (cf. Table 1).

Table 1 – Environmental Domain Quality of Life (QoL): descriptive data

	Occupational Status	Finish RVCC process	Mean	SD
Environmental Domain QoL	Employed	Yes	43.49	26.22
		No	49.14	24.43
		Total	45.82	25.46
	Unemployed / Student / Domestic	Yes	31.50	32.12
		No	59.78	29.61
		Total	53.50	31.89
	Total	**Yes**	**41.92**	**26.96**
		No	**53.70**	**27.01**
		Total	48.00	27.49

No significant results were found concerning the interaction of the variables Finish RVCC process and Occupational Status in self-esteem (F (1,91) =.875; p = .352), neither in overall quality of life (F (1,91) =.586; p = .446), nor in the different quality of life dimensions

(Physical Domain (F (1,91) =2.259; p = .136); Psychological Domain (F (1,91) =.607; p = .438); Social Relations Domain (F (1,91) =.151; p = .698); Environmental Domain (F (1,91) =2.582; p = .112)).

With respect to the second aim, we intended to compare if individuals who have finished a AET course have better self-esteem and quality of life than those who haven't finished it, as well as studying the effect of occupational status at this level.

No significant differences were found when we compare individuals who completed vs. those who haven't completed the AET course in their self-esteem (F (1,91) =.845; p = .360).

Regarding the overall quality of life we also haven't found statistically significant differences neither between the groups (F (1,91) =.833; p = .364), nor in the different quality of life domains (Physical (F (1,91) =.012; p = .914); Psychological (F (1,91) =.572; p = .451); Social Relations (F (1,91) =1.271; p = .262); Environmental (F (1,91) =.440; p = .509)).

Although, when we evaluate the interaction between the variables Finish AET Course and Occupational Status we found that there is a significant impact of this interaction in the overall quality of life (F (1,91) =4.607; p = .034).

Table 2 – Overall Quality of Life: descriptive data

Occupational Status	Finish AET Course	Mean	SD
Employed	**Yes**	**54.50**	**18.42**
	No	**45.44**	**25.27**
	Total	46.64	24.55
Unemployed/	**Yes**	**34.78**	**30.47**
Student/ Domestic	**No**	**57.25**	**28.87**
	Total	51.42	30.40

Adults who finished the AET course and were employed (M=54.500; SD=18.417) had higher quality of life than those who finished the course but were unemployed (M=34.786; SD= 30.474). Still, while among employed adults the individuals who finished the course

have better overall quality of life than those who haven't finished, among the unemployed adults the opposite was observed (cf. Table 2).

Regarding the interaction between those variables (Finish AET course and Occupational Stratus) in self-esteem we haven't found statistically significant results (F (1,91) =.956; p = .331). The same occurred in the different quality of life domains (Physical (F (1,91) =3.404; p = .068); Psychological (F (1,91) =.706; p = .403); Social Relations : (F (1,91) =.844; p = .361); Environmental (F (1,91) =.177; p = .675)).

Discussion

Although some previous studies (Carneiro et al., 2010; Rico & Libório, 2009; Quintas, 2008; CIDEC, 2004; Vieira, 2010; Gomes, Coimbra & Menezes, 2007) found a positive impact of finishing a RVCC process or an AET course in adults self-esteem, many others (e.g. Merrifield, Smith, Rea, & Shriver cit in Lipnevich & Beder, 2007; Gomes, Coimbra, & Menezes, 2007) are inconclusive and found, similarly to the present research, no significant effect.

In most of studies where positive results were found, they adopted a qualitative methodology, and hence their conclusions were based only in the adult's reports. We know that the self-esteem levels and the individual self-perception are influenced by events and life experiences (Mruk, 2006; Rosenberg, Schoenbach, Schooler, & Rosenberg, 1995). In this way, we may suppose that the particular event of finishing a RVCC process or an AET course can't have an isolated impact in self-esteem.

Concerning to quality of life, we found that individuals who haven't completed the process had better Environmental quality of life than those who have already completed their process. In this domain we evaluated issues such as new information and competences

acquisition or availability for leisure activities. Thus we may suppose that, once there is a self-actualization and an acquisition of new informations, those adults of have already finished the RVCC process, eventually may be more aware to environmental issues, and consider that their quality of life in this area is smaller.

Moreover, we also know that the majority of adults who have completed the RVCC process live in cities, which may also have an influence on how they perceive their environmental quality of life. Cities, rather than villages, are locations with greater pollution, noise, traffic and sometimes with less security. Those are factor that my strongly contribute to the individual evaluation of quality of life.

On the other hand, in the AET courses we found results that corroborate the hypothesis previously stipulated. Among employed adults those who completed the AET course present better levels of overall quality of life than those who haven't and among the unemployed group we found the opposite. These results suggest that after the AET course conclusion individuals feel more prepared and qualified to (re)integrate the working market, once they have acquired new knowledge and employability skills. Besides, the AET courses are flexible solutions that promote the social and personal development which may interfere with the life satisfaction assessment. Plus, they foster the drawing of new goals in personal and professional path, career progression perspectives, as well as a more active attitude towards their own potential to continue to learn.

Conclusion

This study allows us to contribute to a better understanding about the adult education and training phenomena. Considering the importance that the New Opportunities Initiative assume in our society, we thought that were truly imperative to assess the possible positive

impact in peoples lives, namely in their self-esteem and quality of life, as well as the effect of occupational status at this point.

In conclusion, the New Opportunities Initiative seems to provide the adults a progressive grown and some changes in their assessment lives, proving to be a promising system and founding new opportunities for those who attend their training offers. The inconclusive and non significant found results also suggest the need of better understanding these adult education devices and their influence in the evaluated psychological dimensions.

References

Canavarro, M., Simões, M., Vaz Serra, A., Pereira, M., Rijo, D., Quartilho, M., Gameiro, S., Paredes, T., & Carona, C. (2008). WHOQOL-BREF: Instrumento de avaliação da qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde. In Gonçalves, M., Almeida, L., & Simões, M. (Eds.). *Avaliação Psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa Vol. 2* (pp. 77-100). Coimbra: Quarteto.

Canelas, A. (2007). *Cursos de educação e formação de adultos nível secundário: orientações para a acção.* Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação. I. P.

Carneiro, R., Valente, A., Liz, C., Lopes, H., Cerol, J., Mendonça, M., Carneiro, M., & Melo, R. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da avaliação externa (2009-2010).* Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação I.P.

Feinster, L. & Hammond, C. (2004). The contribution of adult learning to health and social capital. *Oxford review of education*, 30, 199-221.

Gomes, M. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos – Nível secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

Gomes, M., & Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação. I. P.

Instituto Nacional de Estatística (INE). (2010). *Estatísticas do emprego: 4º trimestre 2010.* Lisboa: INE. I. P.

Jarvis, P. (2010). *Adult education & lifelong learning: theory and practice* (4th Ed.). London: Routledge Falmer.

Lipnevich, A., & Beder, H. (2007). Self-esteem among adult literacy learners. *Adult basic education and literacy learners*, 1, 73-82.

Liz, C., Machado, M., & Burnay, E. (2009). Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I. P.

Mruk, C. (2006). *Self-esteem research. Theory and practice: toward a positive Psychology of self-esteem* (3rd ed.). New York: Springer Publishing Company, Inc.

Neto, F. (1998). *Psicologia Social*: *Volume 1*. Lisboa: Universidade Aberta.

OCDE. (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators.* OECD Publishing.

Quadro de Referência Estratégico Nacional. (2007). Quadro de Referência Estratégico Nacional – Portugal 2007-2013. Lisboa: Observatório do QCA III.

Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida.* Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação. I. P.

Rico, H., & Libório, T. (2009). *Impacte do Centro RVCC da Fundação Alentejo na qualificação dos alentejanos.* Alentejo: Fundação Alentejo.

Rogers. C. (2009). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.

Schejbal, D., & Wilson, D. (2008). The value of continuing education. *Continuing higher education review*, 72, 32-43.

Secord, P., & Backman, C. (1974). *Social Psychology* (2nd Ed.). London: McGraw-Hill.

Seidl, E., & Zannon, C. (2004). Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. *Cadernos de saúde pública*, 20, 580-588.

Tuijman, A. (1990). Adult education and the quality of life. *International Review of Education*, 36, 283-298.

Vieira, S. (2010). *O impacto dos processos RVCC nível básico na auto-estima e auto-aprendizagem: um estudo quasi-experimental.* Tese de mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa. Porto.

WHOQOL Group (1995). The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): Position paper from the World Health Organization. *Social Science & Medicine*, 41, 1403-1409.

WHOQOL Group (1998). Development of World Health Organization WHOQOL-BREF Quality of Life Assessment. *Psychological Medicine*, 28, 551-558.

TRAJETÓRIAS DELINQUENTES: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS. UM ESTUDO COM EX-RECLUSOS

Sandra Cristina Batista Rosa, Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa, sandra.cbrosa@gmail.com

RESUMO: Abordar os comportamentos das crianças e jovens em risco é atualmente uma das grandes preocupações sociais, sendo que as consequências desse risco as conduz, em última instância, à delinquência e à criminalidade. É comummente aceite que os grupos que maioritariamente transmitem influências socializadoras são a família, os amigos e a escola. O papel crucial que estes agentes desempenham no desenvolvimento global da criança e do adolescente poderão funcionar como fatores de proteção ou como fatores de risco. São assim múltiplos os fatores que condicionam e contribuem para percursos de vida mais desviantes que desembocam em situações de reclusão e de exclusão. Um dos objetivos deste estudo qualitativo de carácter exploratório foi o de conhecer e caracterizar o percurso escolar e a trajetória dos sujeitos antecedentes à reclusão, numa amostra de nove ex-reclusos que estiveram com pena privativa de liberdade nos Estabelecimentos Prisionais de Beja, Castelo Branco, Leiria e Sintra. Os testemunhos dos participantes, recolhidos através de entrevista, sujeitos a análise de conteúdo, dão-nos conta do seu percurso educativo e comportamental, caracterizando-se as trajetórias delinquentes, nomeadamente as razões e contextos de delinquência; o percurso judicial; e os motivos facilitadores de envolvimento no crime. Os dados obtidos permitiram contextualizar e conhecer as trajetórias antecedentes à reclusão, uma vez que o percurso educativo dos ex-reclusos é caracterizado pelo insucesso, absentismo e abandono escolar, que de alguma forma, poderão ter predito os comportamentos de delinquência e criminalidade.
Palavras-Chave: Delinquência; Fatores de proteção e de risco; Ex-Reclusos.

Introdução

Abordar os comportamentos das crianças e jovens em risco é atualmente uma das grandes preocupações sociais, sendo que as consequências desse risco as conduz, em última instância, à delinquência e à criminalidade. É comummente aceite que os grupos que maioritariamente transmitem influências socializadoras são a família, os amigos e a escola, as políticas sociais, entre outros. O papel crucial que estes agentes desempenham no desenvolvimento global da criança e do adolescente poderão funcionar como fatores de proteção ou como fatores de risco. São assim múltiplos os fatores que poderão condicionar e contribuir para percursos de vida mais desviantes.

Neste sentido, e atendo às características socioeconómicas e biopsicossociais das crianças e dos jovens e ainda às consequências negativas de alguns comportamentos que as colocam em risco de saúde e de exclusão escolar e social, considera-se pertinente destacar a importância que a escola, socialmente democrática e inclusiva, poderia ter no contexto das sociedades contemporâneas. Mais do que um contexto de aprendizagem, é onde se deveria realizar a socialização e a inclusão de todos, numa constante dinâmica de transmissão de atitudes e de valores de cidadania, abrangendo tanto as "crianças com deficiência ou sobredotadas, como crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais" (Declaração de Salamanca, 1994).

Esta é definitivamente uma questão complexa, na medida em que são múltiplos os fatores que condicionam e contribuem para percursos de vida que começam pelo abandono escolar precoce, e que toldados pela delinquência e pelo crime, acabam por percorrer caminhos mais desviantes que desembocam em situações de reclusão e de exclusão. Considera-se, assim pertinente questionar quais as causas dos comportamentos delinquentes e antissociais, que fatores de risco lhes estão subjacentes, que fatores se constituem de proteção e quais as consequências de tais comportamentos.

A prática de comportamentos de risco pode ser vista, por um lado, como exploratória e até saudável e, por outro lado, pode comprometer fortemente a saúde a curto e a longo prazo dos indivíduos. Sabendo que o comportamento dos jovens constitui um dos principais fatores de risco para o ajustamento na adolescência, regista-se a dependência desses comportamentos a diferentes fatores de nível individual e envolvimental, que poderão facilitar ou dificultar a sua ocorrência (Simões, 2007).

A delinquência, considerada por alguns autores como um comportamento de risco na adolescência, muitas vezes associada a outros comportamentos, como por exemplo o consumo de álcool e drogas (Doherty, Green & Ensminger, 2008), não favorece o bem-estar ou o ajustamento dos jovens.

De acordo com o modelo desenvolvido por Patterson, Debaryshe e Ramsey (2000), o comportamento antissocial na adolescência surge ligado a um processo desenvolvimental desajustado, que envolve más práticas parentais, a rejeição pelos pares pró-sociais e o fracasso escolar.

Em relação ao desenvolvimento do comportamento delinquente, os dados indicam que a iniciação precoce se relaciona diretamente com problemas de delinquência no futuro. Quanto mais precoce é a idade de atividade delinquente, maior é a probabilidade de se tornar um grave infrator no final da adolescência (Huizinga, Weiher, Espiritu & Esbensen, 2003; Loeber & Farrington, 2001). De salientar que dois terços dos sujeitos que iniciaram estes comportamentos com 11 anos, tornaram-se jovens delinquentes durante a adolescência. (Huizinga, Weiher, Espiritu & Esbensen, 2003). As crianças delinquentes que têm idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos e cometeram atos delinquentes mostram ter o dobro ou o triplo do risco em tornar-se futuramente em sujeitos violentos e delinquentes crónicos (sujeitos com quatro ou cinco condenações ou detenções). Os delinquentes crónicos são responsáveis por níveis significativos de criminalidade nas comunidades. Apesar dos estudos de reconhecimento dos delinquentes crónicos ser importante, estes só são identificados quando as suas carreiras criminais atingem o pico ou entram em declínio, depois de já terem praticado inúmeros crimes. Desta forma, o foco da investigação deve centrar-se nas crianças delinquentes, que se encontram em sério risco de se tornarem delinquentes crónicos e

violentos, a fim de se poder intervir em idades prévias à delinquência (Loeber & Farrington, 2001; Sullivan, 2006).

A delinquência juvenil tem vindo a tornar-se um problema grave com consequências preocupantes na sociedade portuguesa, com tendência a aumentar (Sanches & Gouveia-Pereira, 2010). Este fenómeno emerge sobretudo de bairros problemáticos e em famílias com carências quer emocionais, quer socioeconómicas. Questões relacionadas com dificuldades económicas, desemprego, trabalho precário e pobreza potencializa comportamentos desviantes por parte dos adolescentes e consequente exclusão social.

Na trajetória da delinquência dá-se a rutura com os vínculos sociais, sendo que a reação social e consequente estigmatização vão potenciar a prática de outros atos ilícitos, levando os sujeitos a afastarem-se cada vez mais das normas e valores estabelecidos socialmente (Simões, 2007). Os jovens envolvidos em graves infrações começam normalmente uma carreira criminosa em idade precoce. Mas para a maior parte destes jovens, pode não haver qualquer contacto com o sistema de justiça em termos de detenção, ou por outro lado, a detenção pode seguir-se à iniciação delinquente nos anos vindouros. Daí a necessidade de programas de prevenção fora do sistema de justiça, uma vez que os comportamentos criminosos começaram precocemente, antes do reconhecimento oficial de uma "carreira criminosa" (Huizinga, Weiher, Espiritu & Esbensen, 2003).

De acordo com os dados do "Estudo do Desenvolvimento da Delinquência" realizado em Cambridge, um estudo longitudinal prospetivo do crime, da delinquência e do comportamento antissocial que compreende uma sucessão de estudos iniciados em 1961-62 por Donald West, os tipos de comportamento que levam à condenação são apenas um aspeto da síndrome do comportamento antissocial, existindo diferenças individuais entre o grupo de pessoas que se inserem na "Personalidade Antissocial". As manifestações comportamentais

dos indivíduos com este tipo de personalidade variam com a idade e de acordo com as circunstâncias sociais e a influência do meio social. Os preditores da delinquência, que tanto podem ser causas como efeitos, são a privação económica, o insucesso escolar e os comportamentos parentais inadequados. Os piores ofensores provêm das famílias mais pobres, vivendo nas piores habitações. O insucesso escolar também se revelou um preditor importante e correlativo da delinquência, a par das competências parentais no que respeita a educação dos filhos nos primeiros anos de vida (disciplina rígida ou irregular; atitudes negligentes, cruéis ou passivas; discórdia marital; e fraca supervisão) (Farrington, 1998).

Existe o reconhecimento por parte da comunidade científica de que a violência e outras formas de comportamento antissocial nos jovens atingem níveis elevados com graves repercussões para a segurança da comunidade. Este facto tem fomentado durante as últimas décadas, a realização de diversas investigações sobre este fenómeno. De salientar as conclusões mais significativas destes estudos que se relacionam com a continuidade temporal dos comportamentos antissociais, ou seja, uma conduta problemática iniciada precocemente constitui um dos melhores preditores de delinquência futura (Carrilho, Nogueira, Bacelar & Alexandre, 2009).

Os estudos empíricos têm identificado fatores e predisposições de várias ordens, considerando a delinquência juvenil um fenómeno polimorfo e multicausal, que admite várias formas e é influenciado por diversos fatores, tendo em conta as características do momento desenvolvimental (adolescência), o contexto social, a dinâmica familiar, os constrangimentos biológicos e as especificidades individuais (Silva, 2009).

De acordo com o Serviço de Justiça Juvenil e de Prevenção da Delinquência (1998, cit. in Sullivan, 2006) deve existir mais investigação sobre jovens delinquentes direcionada para as questões desenvolvimentais do risco e da proteção. Esta suposição pressupõe que

sejam feitos esforços para acompanhar os jovens desde a infância até ao seu desenvolvimento na adolescência. Segundo Farrington (1994, cit. in Sullivan, 2006), as melhores informações sobre os fatores de risco e sobre o desenvolvimento da delinquência são obtidas a partir de estudos longitudinais, uma vez que permite ao investigador seguir um padrão de acontecimentos que se desenrola desde a infância até à idade adulta.

O estudo de Sullivan (2006) sobre as relações existentes entre os vários tipos de problemas emocionais e comportamentais e a delinquência mostra a importância de se considerar um certo número de fatores de risco e de proteção na predição, explicação e prevenção do comportamento delinquente no início da adolescência, reduzindo-se assim, a probabilidade dos sujeitos manterem este tipo de comportamento ao longo da vida. Os dados obtidos referem que os ambientes familiares positivos podem mitigar o risco de delinquência futura e apresentam um caminho favorável para a intervenção. Ao mesmo tempo, é essencial reconhecer que a influência dos pares sobre o comportamento delinquente é preponderante para uma melhor compreensão das questões dos jovens em risco, uma vez que a influência dos pares pode ser determinante quando os sujeitos apresentam problemas legais.

Não se pode falar de adolescência, das mudanças ocorridas nos sujeitos, das suas alegrias, das suas conquistas e dos seus problemas, sem falarmos dos diferentes contextos em que este período, mais ou menos conturbado, ocorre. Esses espaços de socialização são fundamentais para crianças e jovens, cuja influência será decisiva nas suas vidas. A família, os amigos e a escola são, como afirma Simões (2007), os grupo-chave na transmissão destas influências na socialização.

A família apresenta-se como o primeiro grupo socializador ressaltando-se o papel primordial no desenvolvimento global da criança e do adolescente. A sua influência é exercida fundamentalmente na socialização, educação, prestação de cuidados, transmissão de

crenças e valores, saúde e bem-estar geral dos seus elementos. Mesmo na adolescência, os sujeitos tendem a ver os pais como principal base de apoio na proteção e segurança e nas questões escolares e de saúde (Braconnier & Marcelli, 2000). A família poderá funcionar como um fator de proteção ou, pelo contrário, de risco, mediante as relações desenvolvidas no seu seio. Se a mesma se constituir como um fator de risco poderá desencadear-se o desenvolvimento de perturbações nos jovens (Sanders, 2000).

A escola, depois da família, constitui uma influência privilegiada na socialização dos jovens, uma vez que é um espaço onde é possível modelar e ajustar o comportamento, aprendendo normas socialmente desejáveis. Contudo, as conclusões do estudo de Carrilho, Nogueira, Bacelar e Alexandre (2009) evidenciam a aparente incapacidade da escola em responder aos desejos e necessidades dos alunos, associada a outras dificuldades de cariz familiar e comunitária. Quando a escola falha na relação de identificação apoiada em laços sociais e afetivos, rapidamente perde a sua capacidade de controlo, registando-se atitudes de rejeição e oposição e contribuindo para a estruturação de trajetórias desviantes na adolescência. (Carrilho, Nogueira, Bacelar, & Alexandre, 2009)

No estudo desenvolvido por A. Rodrigues e Rodrigues (2009) sobre as crenças e perceções de jovens em acompanhamento de medidas tutelares educativas não institucionais (n=30), relativamente a condutas desviantes e à sua afiliação grupal, os autores verificam que 24% dos jovens apresentavam comportamentos absentistas. Da análise efetuada ao discurso dos jovens verificou-se um sentimento de desconfiança relativamente à escola, verbalizando que esta instituição não corresponde às suas necessidades de inclusão e anseios de pertença, procurando colmatar esta falta pela pertença a grupos de pares. Os resultados confirmam que as práticas delituosas são maioritariamente praticadas em grupo, sendo que a implementação de programas de prevenção primária e secundária deveria incidir em intervenções do tipo

individual, familiar, local e por fim uma intervenção concertada a nível de políticas sociais e educativas, sugerindo os autores, o reinventar da escola como primeiro de socialização e não principal fator de exclusão.

Em suma, da leitura dos estudos analisados anteriormente, pode afirmar-se que é comummente aceite que na sociedade atual os grupos que maioritariamente transmitem influências, que socializam, tanto nas atitudes como nos comportamentos, são a família, os amigos e a escola. Como se pode constatar, o papel crucial que estes agentes socializadores desempenham no desenvolvimento global da criança e do adolescente poderão funcionar como fatores de proteção ou como fatores de risco. Crê-se que quando a família, a escola e a sociedade falham na educação de alguns indivíduos, na sua formação e no desenvolvimento de competências com vista à sua inclusão plena, existe um risco acrescido para o desenvolvimento de comportamentos antissociais, que aliados a outras variáveis ambientais, como o estatuto socioeconómico, problemas familiares, entre outras, poderão ser geradores de delinquência e futura exclusão social.

A este respeito M. Carvalho (2008, cit. in Martinho *et al*., 2008) refere que o fundamental para as comunidades atuais é precisamente identificar, conhecer e compreender melhor quais são os riscos que as marcam.

O trabalho aqui apresentado faz parte duma pesquisa mais alargada. Temos como objetivo conhecer e caracterizar o percurso educativo e comportamental, caracterizando-se as trajetórias delinquentes, nomeadamente as razões e contextos de delinquência; o percurso judicial; e os motivos facilitadores de envolvimento no crime.

Metodologia

Foi realizado um estudo qualitativo de caráter exploratório, tendo sido elaborados um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada. As respostas depois de transcritas foram submetidas à análise de conteúdo, com categorização *à priori.*

Participantes

Os dados deste estudo foram recolhidos junto de 9 ex-reclusos que cumpriram pena privativa de liberdade em quatro prisões portuguesas, designadamente nos Estabelecimentos Prisionais (EP) de Beja (n=2), Castelo Branco (n=2), Leiria (n=3) e Sintra (n=2). Todos os sujeitos participaram no Projeto "Empreendedorismo para a Reinserção Social de Reclusos/as" (PERSR). Os participantes encontram-se maioritariamente na faixa etária dos 40-50 anos (n=4), logo seguida dos 20-30 anos (n=3). Os restantes encontram-se entre os 30-40 anos (n=2). A maior parte dos sujeitos é do género masculino (n=8) e do meio urbano (n=7). No que respeita o percurso académico, 6 sujeitos completaram o 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e 3 frequentaram a escola até ao 3º CEB.

Instrumentos

Neste estudo foram utilizados dois instrumentos para a recolha dos dados tendo em conta os objetivos do estudo e as características dos participantes: um questionário de caracterização sociodemográfica e um guião de entrevista semiestruturada, elaborados especificamente para o estudo.

Procedimento

Para analisar e descrever a situação atual do ex-recluso no seu contexto de vida foram efetuadas entrevistas semiestruturadas aos 9 indivíduos. A recolha de dados realizou-se entre os meses de Janeiro e Março de 2010, tendo sido selecionados todos os sujeitos que participaram no PERSR e que estavam já em liberdade, quer condicional, quer com termo de

pena. O procedimento relativo à condução e gravação das entrevistas foi idêntico para todos os sujeitos. Antes do início da entrevista foram informados que as suas respostas eram confidenciais e anónimas. O tempo de duração da aplicação dos instrumentos situou-se entre os 22 e os 60 minutos.

Resultados

No que respeita o absentismo e abandono escolar foram evocadas razões de ordem económica (n=5), familiar (n=2) e pessoal (n=4). Dentro das primeiras, as razões prenderam-se sobretudo com a falta de poder de compra de material escolar, aliada à necessidade de começar precocemente a trabalhar a fim de colmatar a escassez de recursos económicos na família. As razões familiares apontadas como justificação do abandono escolar dizem respeito à necessidade de prestar apoio e de colaborar nas tarefas domésticas e de trabalho desenvolvidas na família. No que se refere às razões pessoais foram evocados motivos como: novos desafios alternativos à escola; insatisfação com a escola; perceção negativa do autoconceito académico.

«O meu pai às vezes precisava de mim e eu deixava a escola para ir ajudá-lo. Chumbei por faltas.» (Sujeito C)

Os entrevistados terminaram a sua escolaridade na escola pública, maioritariamente durante o período da adolescência (n=8), verificando-se que durante o seu percurso educativo todos os sujeitos experimentaram a repetência escolar por dois ou mais anos. Cinco dos sujeitos afirmaram ter continuado a estudar no EP a fim de concluir o 2º ou o 3º CEB. O ambiente escolar é avaliado positivamente (n=8).

«Quando terminei a escola tinha p'raí 14 anos e chumbei no 7º.» (Sujeito E)

Relativamente ao início da trajetória delinquente, a maior parte dos sujeitos refere ter praticado os primeiros atos ilícitos durante a idade adulta (n=5). Os restantes inquiridos referem ter iniciado estes comportamentos durante a adolescência (n=2) e na infância (n=2).

«Foi cedo…foi logo desde cedo. Na primária. Éramos garotos, não pensávamos nas consequências e íamos roubar.» (Sujeito E)

Os motivos e contextos que marcaram esta trajetória ligam-se sobretudo às razões de ordem pessoal (n=5), logo seguidas de razões económicas (n=2) a par das razões sociais (n=2). No que respeita as razões pessoais, é apontada a falta de responsabilidade, o abuso de substâncias e o consumo de substâncias ilícitas. Relativamente às razões económicas, as principais razões apontadas foram a falta de dinheiro e o desejo pela obtenção de bens materiais. Outra das razões apontada pelos sujeitos para a prática de crimes diz respeito à influência social exercida pelos amigos.

«Foi durante uma saída noturna em que me meti no álcool e na droga. Um dos amigos do grupo roubou-me e eu roubei-o a seguir. (Sujeito I)

Dentro dos motivos facilitadores do envolvimento no crime, salientam-se sobretudo as razões pessoais e sociais (n=7), logo seguidas das razões económicas (n=2). De entre os motivos pessoais e sociais sublinha-se a falta de responsabilidade, revolta, a curiosidade para experimentar drogas, e nomeadamente a influência social por parte dos amigos. É de ressalvar o assumir de toda a responsabilidade individual no envolvimento no crime, tendo todos os sujeitos ilibado a responsabilidade da família e a falta de suporte por parte desta.

«Os meus pais não foram culpados por isto ou por aquilo (…) Assumo a responsabilidade e…depois foram as influências das pessoas com quem estava a viver.» (Sujeito G)

Relativamente às razões económicas, os sujeitos referem a falta de dinheiro como justificação do seu envolvimento em comportamentos delinquentes.

«Faltou. Dinheiro! Por causa do dinheiro é que eu fui roubar.» (Sujeito E)

Na categoria percurso judicial verifica-se que a maioria dos sujeitos é reincidente (n=7), com duas ou três detenções. Apenas dois dos inquiridos são primários.

Por fim, na perspetiva da própria vida na ausência de crime, os ex-reclusos imaginam vidas bastante diferentes das atuais, caracterizadas por um maior número de aspetos positivos, nomeadamente no que se refere à obtenção de um melhor emprego, percursos educativos mais bem sucedidos, estabilidade, maior realização pessoal e profissional, e melhores condições de vida para si e para a sua família.

«Tinha sido tudo melhor…não tinha sido detido, que foi a pior coisa da minha vida.» (Sujeito C)

Discussão

Conhecer os percursos educativos dos indivíduos que participaram neste estudo permitiu contextualizar e conhecer as trajetórias antecedentes à reclusão. Os dados obtidos referem que os percursos educativos dos ex-reclusos são caracterizados pelo insucesso, absentismo e abandono escolar que de alguma forma, poderão ter predito os comportamentos de delinquência. É de salientar no entanto, que segundo as respostas obtidas, os inquiridos admitiram gostar de frequentar a escola, mas referindo-se preferencialmente ao espaço do recreio em detrimento ao da sala de aula. O recreio constituía o espaço privilegiado para o estabelecimento das relações interpessoais, tal como ilustra a resposta de um dos sujeitos *"Gostava da escola porque era onde estavam os outros, né? O que eu não gostava na escola era de ter aulas."*

Relativamente ao percurso educativo, importa salientar sobretudo o abandono escolar, expresso nas baixas habilitações académicas, e o insucesso académico revelado pelo número elevado de retenções escolares experimentadas pela quase maioria dos inquiridos.

O abandono escolar deve-se sobretudo a razões económicas, pessoais e familiares. A necessidade de obter um trabalho ainda em idade escolar, para a obtenção de dinheiro, para si e para apoio à família é a razão mais apontada na justificação do abandono. São seguidamente apontadas as razões pessoais, como por exemplo o interesse por novos desafios, a perceção negativa do autoconceito académico e a insatisfação com a escola. Estes dados vêm ao encontro da posição de Jarjoura (1993, 1996 cit. in Weerman, 2010) que refere que os alunos que abandonam a escola, fazem-no porque são expulsos e porque não gostam de a frequentar.

Relativamente à caracterização da trajetória delinquente dos sujeitos, cerca de metade dos indivíduos afirma ter cometido os primeiros atos ilícitos durante a infância e a adolescência, e os restantes durante a idade adulta. Os estudos apontam a adolescência como o período no qual se verifica o início dos primeiros atos delinquentes (Huizinga, Weiher, Espiritu & Esbensen, 2003; Sanches & Gouveia-Pereira, 2010), sendo que quanto mais precoce é a idade da atividade delinquente, maior é a probabilidade dos sujeitos se tornarem futuros criminosos (Huizinga, Weiher, Espiritu & Esbensen, 2003; Loeber & Farrington, 2001). Os motivos para a prática destes atos surgem associados a razões pessoais e sociais, tais como falta de responsabilidade, revolta, curiosidade para experimentar drogas e influência social por parte dos amigos. As razões económicas apontadas pelos indivíduos surgem em segundo plano, sendo a falta de dinheiro a grande justificação para o envolvimento no crime.

A família não surge nas respostas como contexto facilitador do comportamento delinquente, encontrando-se a maior parte dos indivíduos dentro de uma estrutura familiar

aquando as detenções. Assim sendo, com base nos dados, não foi possível constatar se a família constituiu, nestes casos, um fator de risco ou de proteção, dada a sua natureza bipolar.

O percurso judicial é marcado por uma elevada reincidência, o que ilustra a persistência e a permanência dos indivíduos na carreira criminal. Apesar desta persistência, os indivíduos projetam cenários de vida mais positivos, caso não se tivessem envolvido na via criminal. A obtenção de um melhor emprego, mais estabilidade, um percurso educativo mais bem sucedido, melhor realização pessoal e profissional, melhores condições de vida para si e para a família constituem-se como alternativas idealizadas e imaginários de vida na ausência de crime.

Conclusão

Os dados obtidos permitiram contextualizar e conhecer as trajetórias antecedentes à reclusão, corroborando os dados de investigações anteriores, uma vez que o percurso educativo dos ex-reclusos é caracterizado pelo insucesso, absentismo e abandono escolar, fatores que poderão ter predito os comportamentos de delinquência e de criminalidade. Neste sentido, será desejável que a intervenção se centre na avaliação e na monitorização dos percursos sociais e escolares de crianças e jovens que apresentem comportamentos disruptivos, assumindo a escola um papel essencial na condução de percursos mais ajustados, constituindo-se como espaço de igualdade de oportunidades e de inclusão de todas as crianças e jovens. Os estudos que permitam um maior conhecimento e identificação precoce destes comportamentos poderão apoiar eficazmente a sua prevenção.

É neste processo de compreensão e reflexão, enquanto se revisita os caminhos daqueles que, por diversas razões, se precipitam para uma existência toldada pelo crime, que se deverá ser capaz de alcançar o entendimento acerca das causas, dos processos e das razões que conduzem e insistentemente reforçam os atos e as práticas delituosas.

Referências

Braconnier, A., & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.

Carrilho, L., Nogueira, P., Bacelar, T., & Alexandre, M. (2009). Preditores de comportamento desviante na adolescência - Estudo numa população de alunos dos concelhos de Oeiras e de Loures. *Ousar Integrar - Revista de Reinserção Social e Prova, 3*, 63-81.

Doherty, E. E., Green, K. M., & Ensminger, M. E. (2008). Investigating the long-term influence of adolescent delinquency on drug use initiation. *Drug and Alcohol Dependence, 93*, 72-84.

Farrington, D. P. (1998). O desenvolvimento do comportamento anti-social e ofensivo desde a infância até à idade adulta. *Temas Penitenciários, II*(I), 7-16.

Huizinga, D., Weiher, A. W., Espiritu, R., & Esbensen, F. (2003). Delinquency and crime. In T. P. Thornberry & M. D. Krohn (Eds.), *Taking stock of delinquency - An overview of findings from contemporary longitudinal studies* (pp. 47-136). New York: Plenum Publishers.

Loeber, R., & Farrington, D. P. (2001). The significance of child delinquency. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Child delinquents: Development, intervention and service needs* (pp. 1-24). California: Sage Publications.

Martinho, A. L., Carvalho, A., & Dinis, C. (2008). Abandono Escolar - Um Estudo de Caso em Contexto Urbano. In *Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos* (pp. 43-81). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Patterson, G., Debaryshe, B., & Ramsey, E. (2000). Developmental perspective on antisocial behavior. In W. Craig (Ed.), *Childhood social development: The essencial readings*. Malden: Blackwell.

Rodrigues, A., & Rodrigues, R. N. (2009). Gangs juvenis: realidade ou ficção? - Um olhar sobre a delinquência juvenil no concelho de Sintra. *Ousar Integrar - Revista de Reinserção Social e Prova, 4*, 89-95.

Sanches, C., & Gouveia-Pereira, M. (2010). Julgamentos de justiça em contexto escolar e comportamentos desviantes na adolescência. *Análise Psicológica, 1*(XXVIII), 71-84.

Sanders, M. (2000). Family intervention and prevention of behaviour disorders in children and adolescents. In M. G. Matos, C. Simões & S. F. Carvalhosa (Eds.), *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social* (pp. 35-55). Lisboa: IRS/MJ.

Silva, A. Z. (2009). O estilo de vinculação e o desenvolvimento de comportamentos delinquentes na adolescência: factor de risco ou factor de protecção. *Ousar Integrar - Revista de Reinserção Social e Prova, 2*, 55-68.

Simões, M. C. R. (2007). *Comportamentos de risco na adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Sullivan, C. J. (2006). Early adolescent delinquency: Assessing the role of childhood problems, family environment, and peer pressure. *Youth violence and juvenile justice, 4*(4), 291-313.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais, *Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO.

Weerman, F. M. (2010). Delinquency after secondary school: exploring the consequences of schooling, working and dropout. *European Journal of Criminology, 7*(5).

TRANSIÇÃO PARA A PARENTALIDADE: UM ESTUDO SOBRE EXPERIÊNCIAS PSICOEMOCIONAIS VIVIDAS POR PAIS

Vanessa Maria Rocheta Pires (Universidade do Algarve), vanebessa@hotmail.com
Sofia Marina Nunes Afonseca (Universidade do Algarve), sofia_afonseca@hotmail.com
Inês Filipa Matos Fernandes (Universidade do Algarve),ines_fernandes_@hotmail.com
Andreia Filipa Dias Alves (Universidade do Algarve), andreia.dalves@hotmail.com
Ana Susana Rocio de Almeida (Universidade do Algarve), rociodealmeida@gmail.com

Resumo: O processo de transição para a parentalidade implica um conjunto de reorganizações a nível individual e conjugal, que poderão ser geradoras de stress ou perturbação emocional. Preparar os pais para esta transição e adaptação bem sucedida poderá refletir-se no seu bem-estar. Desta forma, o objetivo do presente estudo visa descrever as experiências psicoemocionais vividas pelos pais no processo de transição para a parentalidade. Participaram 144 sujeitos, dos quais 84 pertencentes ao sexo feminino e 60 ao sexo masculino, com idades compreendidas entre os 21 e os 53 anos. O instrumento utilizado foi elaborado pelas investigadoras e tem como objetivo avaliar a relação conjugal e as experiências psicoemocionais vividas pelos progenitores no processo de transição para a parentalidade. Os resultados permitiram constatar que os pais avaliam a relação com o companheiro de forma bastante positiva e que percecionam o nascimento do filho como um acontecimento que destabilizou a relação; as mães apresentam maior confiança para cuidar do bebé; é o sexo masculino que apresenta sentimentos mais elevados de exclusão e angústia; é a dimensão do ciclo de sono que apresenta maiores alterações comparativamente à vida profissional e social de ambos. São as mães que apresentam resultados mais elevados em aspetos como os conhecimentos sobre a gravidez, parto e pós parto bem como sentem mais alterações a nível da sexualidade.As implicações práticas são discutidas com o intuito de promover adequadamente competências de adaptação na transição para a parentalidade.
Palavras-chave: parentalidade; transição; emoções, pais, alterações.

Introdução

O processo de transição para a parentalidade é um processo conjunto que se inicia quando dois indivíduos sabem que vão ser pais e termina quando é atingido um equilíbrio pessoal e familiar, o que acontece cerca de dois anos após o nascimento da criança (Biehle & Mickelson, 2011; Hidalgo, 1998).

A transição para a parentalidade é um tema que tem vindo a ser cada vez mais foco de estudos desde a segunda metade do século XX. Desde essa época várias abordagens teóricas têm investido no modo como se processa esta passagem, considerando que esta espécie de metamorfose é uma das mais difíceis crises pela qual o casal passa, quer a nível individual, quer a nível conjugal (e.g., hábitos sexuais; novas preocupações e responsabilidades, a perda

de flexibilidade na liberdade pessoal e de tempo para partilhar com o conjugue e amigos, dificuldade na organização dos padrões de sono, os obstáculos profissionais e económicos e uma restruturação do auto-conceito) (Cowan & Cowan, 1997; Fewater, 2008; Krob, Piccinini, & Silva, 2009).

Regra geral, estas mudanças são sentidas como negativas, principalmente aquelas que se revelam mais duradouras (Feldman & Nash, 1984). Contudo, o nascimento de um filho é um passo muito positivo para o desenvolvimento e realização tanto no aspeto individual, como da relação conjugal e tem um grande impacto e consequências na vida dos novos pais (Dunkel-Schetter, Feinstein, & Call, 1986; Hidalgo, 1998).

Embora as mudanças mais significativas sejam registadas no casal, o meio envolvente (i.e., meio familiar e social nos quais a família desenvolve relações) também é afetado pela chegada da criança. É importante que o casal tenha a possibilidade de ter o apoio da família e dos amigos para enfrentar as dificuldades e a adaptação deste novo membro (Hidalgo, 1998).

Apesar da tentativa de equilibrar a distribuição de papéis no seio do sistema familiar, este ainda se manifesta um pouco tradicional na nossa sociedade. A passagem à parentalidade vem salientar ainda o carácter estereotipado já existente dos géneros pois após o nascimento do bebé é sobre a mulher que recai a maior parte das tarefas relacionadas com a criança e consideradas tradicionalmente femininas (Emery & Tuer, 1993).

Não se pode afirmar que o nascimento de um filho destrua a relação, mas a estabilidade conjugal é muito importante neste processo e pode influenciar, sem dúvida, a qualidade da transição. Desta forma, casais funcionais vão ter mais probabilidades de continuar a manter boas relações conjugais após o nascimento do bebé, mesmo que possa surgir alguma instabilidade durante o período de adaptação, enquanto casais disfuncionais, que já tenham problemas prévios ao nascimento do bebé, vão ter a tendência para agravar esses mesmos problemas (Alarcão, 2000; Hidalgo, 1998).

Dentro do sistema familiar existem múltiplas influências, tanto entre os conjugues, como entre o casal e o bebé. Assim sendo, as características do bebé explicam, em parte, a forma como o casal processa a transição para a maternidade e paternidade. Os conhecimentos que se têm acerca do que é ser pai, as atitudes que se tomam e os valores e expectativas que os pais adotam também parecem ser determinantes no acesso a uma boa transição para a parentalidade (Lerner, 1993).

Desta forma, o objetivo geral do presente estudo visa descrever as experiências psicoemocionais vividas pelos pais e mães no processo de transição para a parentalidade. Os objectivos específicos consistem em: (1) relacionar a forma como os indivíduos avaliam a relação do casal e a perceção parental relativa à destabilização relacional do casal provocada pelo nascimento do filho; (2) relacionar o género com o nível de confiança para cuidar do bebé; (3) compreender a perceção de ambos os progenitores relativamente ao sentimento de exclusão que teve em relação ao filho, durante o primeiro mês; (4) compreender a perceção de ambos os progenitores relativamente ao sentimento de angústia que teve em relação ao filho, durante o primeiro mês; (5) comparar as dimensões do ciclo de sono com a vida profissional e social de ambos os progenitores; (6) compreender as diferenças entre os progenitores no que diz respeito aos conhecimentos sobre a gravidez, parto e pós parto e, por fim, (7) perceber as perceções, de ambos os progenitores, relativamente às alterações na sua sexualidade após o nascimento do filho da sexualidade.

Método

Participantes:

Neste estudo participaram 144 sujeitos, de diversas zonas geográficas do país, dos quais 84 pertencentes ao género feminino e 60 ao género masculino, com idades compreendidas entre os 21 e os 53 anos.

Instrumento:

Foram construídas pelas investigadoras 27 questões relativas à transição para a parentalidade e à relação do casal, cotadas numa escala tipo *Likert* de 1 a 5, em que em 1 corresponde a "Nunca" e 5 corresponde a "Sempre".

Procedimento:

Foram aplicados questionários aos pais/mães com filhos cujas idades se encontravam compreendidas entre um mês e os 5 anos de idade. No que concerne à análise dos dados foi utilizado o *PAWS* e o *Microsoft Office Excel®.*

Apresentação e Discussão de Resultados:

De seguida serão apresentados os resultados obtidos bem como a respetiva discussão.

O primeiro objetivo específico traçado refere-se à relação entre a avaliação da relação com o companheiro e a medida em que o nascimento do filho veio destabilizar a mesma. Pode-se aferir que é o género masculino que apresenta valores médios mais elevados (*M*=4.33; *DP*=.77), comparativamente ao género feminino (*M*=4.11, *DP*=.79), no que se refere à avaliação da relação com o companheiro, embora a tendência seja a de, ambos os membros do casal, avaliarem a relação de forma bastante positiva. No que diz respeito à perceção parental da destabilização da relação causada devido ao nascimento do filho, destaca-se a elevada semelhança dos resultados de ambos os progenitores e o valor médio reduzido do impacto avaliado por parte dos participantes.

Esta perspetiva relacional parental bastante otimista parece, de alguma forma, concordante com os resultados de investigação prévia que salientam a existência de grande estabilidade intraindividual na transição para a parentalidade (Palkovitz & Copes, 1988). Alguns estudos também revelam a existência de um menor conflito até o primeiro ano de idade do bebé e uma maior aproximação por parte do casal (Claxton & Jenkins, 2008). O

investimento na relação conjugal deve ser contínuo e uma das estratégias possíveis na promoção da sua salubridade poderá ser o passarem mais tempo juntos (Claxton & Jenkins, 2008).

A relação positiva entre o casal relaciona-se com a qualidade da sua relação, o seu entusiasmo em relação ao cônjuge e também o seu envolvimento conjunto no desempenho das funções parentais. Acredita-se que as capacidades individuais para lidar com situações de stress e o apoio dos pares são importantes fatores na transição para a parentalidade e para o bom relacionamento do casal. No entanto, a natureza da relação conjugal tem uma maior influência nas respostas que o casal dará nas diversas situações que surjam no âmbito da transição para a parentalidade (Menezes & Lopes, 2007).

Contudo, outras investigações revelam que após o nascimento da criança, as mulheres experienciam uma grande turbulência nas suas relações conjugais, bem como profundas transformações e mudanças nas suas vidas parcialmente explicados por algum desajustamento psicossocial e depressão. De forma geral, aferem que os novos papéis precisam de ser aprendidos, os novos relacionamentos reformulados e os anteriores ajustados (Hernandez & Hutz, 2009). Após o nascimento da criança, os pais assumem um aumento de conflitos e de avaliações de total desacordo entre o casal (Cowan, et al. 1985).

A dificuldade em lidar com as emoções e cuidados necessários neste periodo, leva, muitas vezes, à inadequação no desempenho dos papeis de cada um. No entanto, à medida que os anos vão passando e com a experiência, a inedaquação tende a diminuir e emergem sentimentos de companheirismo, partilha de emoções e sentimentos e a entrega aos diversos papeis (Zagoneli, Martins, Pereira, & Athayde, 2003).

Seria interessante explorar aprofundadamente no futuro quais os aspetos intra e extra individuais e familiares explicativos destas discrepâncias tão obvias no que se refere às

perceções individuais dos progenitores acerca das suas relações conjugais após o nascimento do filho.

O segundo objetivo específico traçado refere-se à perceção parental do nível de confiança para cuidar do bebé. Os resultados revelam que ambos os progenitores parecem avaliar de forma positiva o seu nível de confiança para cuidar do bebé, embora a diferença entre os resultados médios de ambos os progenitores não pareça ser muito evidente, o género feminino apresenta valores mais elevados (*M*=4.07, *DP*=.87), comparativamente com o masculino (*M*= 3.67, *DP*=.99).

De facto, atualmente a importância crescente dada à infância proporciona acesso fácil a fontes diversificadas de informação de como "cuidar do bebé" (e.g., revistas, livros, informações na internet, cursos de preparação para o parto e para a transição para a parentalidade), o que poderá contribuir para uma maior segurança dos novos pais na prestação de cuidados (Serôdio, 2009).

Em estudos anteriores, os pais referem que o nascimento do bebé traria mais responsabilidades no que concerne ao suporte material e emocional e que será necessário transmitir uma boa educação e estabelecer exemplos adequados. Embora os resultados do estudo evidenciem uma maior confiança por parte da mãe, tal como no presente estudo, os homens expressam a necessidade de se sentirem igualmente confiantes e de possuírem um nível elevado de comprometimento na educação dos filhos (Krob, Piccinini, & Silva, 2009). No entanto, nos últimos anos, o papel do pai tem vindo a alterar-se pois o homem está, cada vez mais, a ter um papel ativo na participação dos cuidados do bebé (Doucet, 2006; Egeren, 2004).

O terceiro objectivo específico traçado refere-se à existência de sentimentos de exclusão por parte dos progenitores durante o primeiro mês de vida do bebé. Os resultados médios relativos ao sentimento de exclusão no decurso do primeiro mês de vida do bebé são

extremamente reduzidos para ambos os progenitores, no entanto, o progenitor masculino apresenta valores médios ligeiramente mais elevados de sentimento de exclusão (*M*=1.62, *DP*=.98), comparativamente com o progenitor feminino (*M*=1.51, *DP*=1.03).

Os resultados médios extremamente reduzidos dos sentimentos de exclusão dos nossos participantes poderão refletir as mudanças nos papéis sociais de género nos cuidados parentais. De facto, atualmente formas diferentes de agir e pensar, a divisão de responsabilidades entre pai e mãe e a veemente participação paterna na rotina dos bebés e crianças têm sido cada vez maiores (Cabrera, Tamis, Bradley, Hofferth, & Lamb, 2000).

Não obstante os resultados no presente estudo, Parke (1996) defende que o sentimento de "exclusão" é frequente na transição para a parentalidade devido às inúmeras mudanças externas e internas na vida dos progenitores. A mãe começa a dar a máxima atenção ao bebé, tornando-se também o centro das atenções para outras pessoas que a rodeiam. Deste modo, o bebé pode ser interpretado pelo pai como um entrave ao relacionamento do casal, sentindo-se então excluído (Anderson, 1996). As mães ocupadas com a prestação de cuidados aos filhos, nem sempre conseguem proprocionar o apoio necessário ao pai, o que pode provocar nele o sentimento de exclusão e de falta de suporte emocional (Zagoneli et al., 2003). Por isso, os maridos que ocupam mais tempo com os amigos, fazem-no, muitas vezes, porque se sentem mais afastados do seu conjuge e, por isso, excluidos (Claxton & Jenkins, 2008).

No momento em que os pais se preparam para a ideia de "abrir" espaço para o bebé, expressam sentimentos de exclusão e necessidade de lidar com esses sentimentos. Um pai refere que para a esposa, "*o bebé é a coisa mais importante, para ela agora e para mim também; agora já fiquei em segundo plano, porque a atenção toda é para ele, mas agora eu tenho que saber lidar com esse momento, eu tenho que ter muita paciência, mais do que eu já tenho*" (pp. 277). Isto demonstra claramente o sentimento de "exclusão" que os pais podem manifestar após o nascimento dos filhos. Um pai mencionou, inclusive, a preocupação pela

possibilidade da esposa se dedicar exclusivamente ao bebé e deixá-lo de lado (Krob, Piccinini, & Silva, 2009).

No entanto, a exclusão pode também ser sentida por parte da mulher. Num estudo efetuado, nos casais com um maior distanciamento afetivo ou uma relação mais inadequada, as mulheres tendiam a queixar-se das ausências dos seus companheiros, quer a nível afetivo, quer no apoio às tarefas domésticas, assumindo estas uma maior sobrecarga da maternidade devido a todas às funções subjacentes à prestação de cuidados dos filhos (Menezes & Lopes, 2007).

O quarto objetivo específico traçado refere-se às auto perceções de ambos os progenitores de sentimentos de angústia durante o primeiro mês de vida do bebé. Os resultados médios globais são reduzidos para ambos os progenitores, embora o género feminino apresente valores ligeiramente mais elevados (M=2.32, DP=1.19), comparativamente aos progenitores masculinos (M= 2.25, DP= 1.22).

Os resultados do presente estudo corroboram resultados de investigação prévia que salienta que tanto a mãe como o pai apresentam sintomas de ansiedade/angustia na fase da adaptação à parentalidade, que tende a decrescer no pós-parto (Buist, Morse, & Durkin, 2003). De facto, são diversos os estudos no âmbito da transição para a parentalidade que referem que os pais, nesta fase, se manifestam mais ansiosos e preocupados. No entanto, simultaneamente demonstram sentimentos como alegria (Gerzi & Berman, 1981; Lebovici, 1992; Parke, 1996; Piccinini, Silva, Gonçalves, & Lopes, 2004).

Segundo alguns estudos, embora esta seja uma etapa de grandes preocupações para os pais, daí que os níveis de angústia tendam a ser maiores, os pais menos ansiosos durante a transição para a parentalidade tendem a ser mais participativos e eficazes no seu papel de pais (Bornstein et al., 2003; Coleman & Karraker, 1997).

O quinto objectivo específico traçado refere-se à comparação entre a alteração do ciclo de sono, a alteração da vida profissional e social. Os resultados médios relativos à alteração no ciclo de sono são os que apresentam valores mais elevados (*M*=3.38, *DP*=1.19), comparativamente às alterações da vida profissional que apresenta valores mais baixos (*M*= 2.87, *DP*= 1.18) e às alterações relacionadas com a vida social que revelam níveis medianos (*M*= 2.97, *DP*= 1.11).

Estudos referem a necessidade dos pais em renunciar a algumas actividades visto que após o nascimento do filho os horários alteram-se e aumentam também as tarefas. O tempo disponível vai diminuir devido à prestação de cuidados ao bebé e as várias noites que estes passam sem dormir (Krob, Piccinini, & Silva, 2009). Na verdade, é nas primeiras semanas que os cônjuges se encontram mais ocupados porque acabam de assumir um novo papel. No entanto, à medida que o tempo passa, o casal vai adquirindo hábitos e experiência e, por isso, as suas actividades de lazer aumentam substancialmente (e.g., refeição com amigos) (Claxton & Jenkins, 2008).

O sexto objetivo específico traçado refere-se à relação entre os conhecimentos sobre a gravidez, parto e pós- parto, com o género do progenitor. Ao analisar as diferenças entre os progenitores, é a mãe que apresenta valores mais elevados ao nível do conhecimento sobre a gravidez, parto e pós-parto (*M*=4.08, *DP*=.79), comparativamente com o pai (*M*= 3.33, *DP*=.82).

Estudos revelam que as mulheres no segundo trimestre de gravidez planeiam e antecipam o parto através do suporte das pessoas mais próximas, tendo uma visão positiva das suas competências como mãe e preocupam-se com o seu bem-estar e o do bebé. A maior parte das vezes, as mães têm uma expectativa dolorosa sobre o parto dividindo-se entre o medo, a confiança e o controlo (Pacheco, Figueiredo, Costa, & Pais 2005, citados por Conde & Figueiredo, 2007). Visto que são elas as "protagonistas do parto", e têm uma maior

sensibilidade a todas essas questões, o seu nível de conhecimento sobre esses factos aumenta, comparativamente aos homens.

No que concerne ao sétimo e último objetivo especifico, as alterações a nível da sexualidade em função do género, são as mães que apresentam valores mais elevados (*M*= 3.1, *DP*= .97), enquanto que os pais apresentam valores mais baixos (*M*= 2.93, *DP*= 1.12). Desta forma, parecem ser as mães que se sentem mais afetadas na sua sexualidade após o nascimento do filho.

O nascimento de um filho não vem, na realidade, resolver conflitos e dificuldades existentes no casal. Mesmo quando a relação está muito bem, o nascimento de uma criança muda muitos aspectos relacionados com a vida do casal, nomeadamente, existe um decréscimo da intimidade e satisfação conjugal, em termos globais e específicos (e.g., no que trata às relações sexuais e do tempo e atenção disponível do casal) (Alarcão 2000).

À guisa de conclusão, salienta-se a importância do estudo da transição para a maternidade e paternidade devido ao impacto que as suas caraterísticas específicas poderão ter no ajustamento e desenvolvimento da família e dos seus diversos elementos constituintes.

Conhecendo objetivamente os aspetos particulares promotores ou bloqueadores de um processo de transição para a parentalidade adequado e com sucesso, torna possível conceber programas eficazes de educação parental, nomeadamente cursos ou formações parentais facilitadoras deste difícil processo de transição(Deave & Johnson, 2008).

Existem algumas limitações importantes a frisar no presente estudo, nomeadamente, o facto do questionário elaborado pelas investigadoras conter questões, que por serem demasiado diretas, podem ter eventualmente condicionado os resultados pela tendência dos participantes a responderem para corresponder à desejabilidade social. Uma outra limitação relevante poderá ter sido o facto dos participantes terem revelado pouco tempo disponível, o que os poderá ter levado a responder aos questionários o mais rapidamente possível, algumas

das vezes, provavelmente sem o tempo necessário para uma resposta refletida e fiel tradutora das suas perceções acerca da temática. Por último, salienta-se o facto dos resultados apresentados se basearem em análises exploratórias descritivas mais simples. Contudo, os resultados explorados no âmbito deste artigo assumem-se como os preliminares de um estudo mais completo com divulgação posterior.

Simultaneamente salienta-se o aspeto que se assume como uma das maiores mais-valias deste estudo. Tal como já foi mencionado previamente, a temática basilar explanada neste estudo (i.e. a transição para a parentalidade) assumem- se como fulcral, quer a nível científico quer a nível da prática psicológica e pedagógica, na medida em que urge intervir o mais precocemente possível. Preferencialmente, a intervenção deverá assumir-se ao nível da prevenção primária, junto dos pais, no sentido de os preparar para que seja possível um investimento afetivo, maduro e responsável na nova geração, contribuindo, desta forma, para um melhor ajustamento familiar, maior satisfação conjugal e individual e a promoção de uma qualidade de vida certamente incrementadora de um desenvolvimento humano saudável e equilibrado. Importa, por isso, explorar detalhadamente todos as caraterísticas facilitadoras ou desestabilizadoras de uma transição para a parentalidade bem sucedida.

Quanto a sugestões para futuras investigações, enfatiza-se a pertinência de explorar as semelhanças e diferenças entre as experiências dos progenitores primíparos e dos pais que estejam na fase de transição parental relativamente a um segundo filho.

Seria igualmente interessante explorar e comparar os diversos aspetos subjacentes à transição para a parentalidade em diferentes culturas, na medida em que se acredita que existem efeitos culturais que podem contribuir para determinados perfis específicos de transição parental.

Referências:

Abreu, L. (2009). *Transição para a parentalidade: estudo comparativo entre mulheres e homens primiparo*. Tese de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Alarcão, M. (2000). *(Des)Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto.

Anderson, A. M. (1996). Factor influencing the father-infant relationship. *Journal of Family Nursing, 3(2),* 306-324.

Biehle, S. N., & Mickelson, K. D. (2011). Personal and Co-Parent Predictors of Parenting Efficacy Ac ross the Transition to Parenthood. *Journal of Social and Clinical Psychology, (30),* 985-1010.

Bornstein, M. H., Hendricks, C., Hahn, C.-S., Haynes, O. M., Painter, K. M., & TamisLeMonda, C. S. (2003). Contributors to self-perceived competence, satisfaction, investment,and role balancing in maternal parenting: A multivariate ecological analysis. *Parenting: Science and Practice, 3*, 285–326.

Buist, A., Morse, C. A., & Durkin, S. (2003). Men´s adjustment to fatherhood:implications for obstretic health care. *Jounal of Obstetric, Gynecology and Neonatal Nurcing, 32 (2),* 172-180.

Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71(1), 127-136.

Claxton, A., & Perry-Jenkins, M. (2008). No Fun Anymore: Leisure and Marital Quality. Across the Transition to Parenthood. *Journal of Marriage and Family, (70*), 28–43.

Coleman, P. K., & Karraker, K. (1997). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review, 18*, 47–85.

Conde, A., & Figueiredo, B. (2007). Preocupações de mães e pais, na gravidez, parto e pós parto. *Análise Psicologica*, *XXV*, 381-398.

Cowan, C., Cowan, P., Heming, G., Garrett, E., Coysh, W., Boles, H. (1985). Transitions to Parenthood: His, Hers, and Theirs. *Journal of Family Issues*, *6* (4), 451-185.

Cowan, C., & Cowan, P. (1997). *Becoming a parent. In A. Skolnick, & J. Skolnick, Family in transition.* Nova York: Longman, 201-213.

Deave, T., & Johnson, D. (2008) The transition to parenthood: what does itmean for fathers? *Journal of Advanced Nursing, 63(6),* 626–633.

Doucet, A. (2006). *Do men mother? Fathering, care and domestic responsibility*. Toronto:Scholarly Publishing Division.

Dunkel-Schetter, C., Feinstein, L., & Call, J. (December de 1986). UCLA Social Support Inventory.

Egeren, L. A. (2004). The development of the coparenting relationship over the transition to parenthood. *Infant Mental Health Journal , 25*, 453-477.

Emery, R., & Tuer, M. (1993). Parenting e marital relationship. In T. Luster, & L. Okagaki, Parenting. An ecological perspective. Hillsdale: Erlbaum, 121-148.

Feldman, S., & Nash, S. (1984). The transiton from expectancy to parenthood: impact of the first born child on men and woman. Sex Roles, 61-78.

Hernandez, J., & Hutz, C. (2009). *Transição para a parentalidade: ajustamento conjugal e emocional*. *Psico , 40 (4),* 414-421.

Hidalgo, V. (1998). Transición a la maternidad y paternidad. In M. J. Rodrigo, & J. Palácios, Famillia y desarrollo humano: *psicologia y educación* (pp. 161-221). *Madrid*: Alianza Editorial

Krob, A., Piccinini, C., & Silva, M. (2009). A transição para a paternidade: da gestação aosegundo mês de vida do bebé. *Psicologia UsP, 20(2),* 269-291.

Lerner, J. (1993). The influence of child temperamental characteristics of parent behaviors. In T. Luster., & L. Okagaki, Parenting. An ecological perspective. Hillsdale: Erlbaum, 101-120.

Menezes, C., & Lopes, R. (2007). Relação conjugal na transição para a parentalidade: gestação até dezoito meses do bebê. *Psico-USF*, (12), 83-93

Piccinini, C. A, silva, M. R., gonçalves, t. r., & Lopes, R. S. (2004). o envolvimento paterno durante a gestação. Psicologia: Reflexão e Crítica, *17(3)*, 303-314.

Serôdio, S. (2009). *A Função Paterna e o Desenvolvimento Infantil: Influência daGratificação Parental e da Presença versus Ausência nos Primórdios do Auto-Conceito da Criança*. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação daUniversidade de Lisboa.

Zagoneli, I., Martins, M., Pereira, K., & Athayde, J. (2003). O cuidado humano diante da transição ao papel materno: Vivências no puerpério. *Revista Eletrónica de Enfermagem*, *5 (2)*, 24 – 32.

UMA PSICOLOGIA ENCARNADA NA BUSCA DE OUTROS MODOS PARA PENSAR E FAZER A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A AUTOBIOGRAFIA COMO PROJETO (AUTO)FORMATIVO

Lúcia Maria Vaz Peres, Universidade Federal de Pelotas/ BRASIL,lp2709@gmail.com
Area temática: Psicologia, educação e diversidade

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo socializar uma prática pedagógica como professora de Fundamentos da Educação, na área da psicologia, no bloco temático Práticas Educativas, no 1º semestre do Curso de Pedagogia da UFPEL (Universidade Federal de Pelotas/Brasil/RS). Ao longo do meu trabalho como professora formadora de futuros professores algumas perguntas vem me acompanhando: **como tocá-los efetivamente? Como sensibilizá-los a tal ponto que possam reverter as "formas" instituidas de ser professor? Como fazer para que os conteúdos da psicologia sejam incorporados?**
Diante de tais indagações, propûs um trabalho metodológico (a partir da reforma curricular de 2000) no sentido de acordar as crianças que foram, para posteriormente, sensibilizarem-se com a criança que irão trabalhar. Tem como referencial teórico principal os estudos autobiográficos preconizados pela pesquisadora Suíça, Marie-Christine Josso (2004), sobre as histórias de vida em formação e, pela noção de biografização, proposta por Christine Delory-Momberger (2008). A partir destas autoras venho buscando uma psicologia viva e encarnada através da qual poderemos nos apropriar de mundos sociais preexistentes e reeditá-los. Os procedimentos são autobiográficos onde a escrita fora a tônica, tais como: diários, portfólios, técnicas expressivas. Tudo isso, tendo por base a escrita e reescrita da criança que pensam ter sido como vistas a criança que desejam ressignificar.
Palavras-Chave: psicologia; autobiografias aprendentes; formação.

Introdução

O presente texto tem como objetivo socializar uma prática pedagógica que depois se tornou pesquisa. Ao longo do meu trabalho como professora formadora de futuros professores uma pergunta sempre me acompanhou: como tocá-los efetivamente? Como sensibilizá-los a tal ponto que possam reverter as "formas" instituidas de ser professor? Como fazer para que as teorias oriundas da psicologia sejam incorporadas na prática do futuro professor?

Então, na busca de pensar e promover a formação inicial de professores fui instituindo uma psicologia viva e encarnada através da qual as estudantes (na sua maioria do gênero feminino) poderiam apropriar-se de mundos sociais preexistentes e reeditá-los na singularidade do sujeito em formação. Estas são questões que de um tempo para cá estiveram presentes ao longo do meu trajeto na docência universitária. Sendo assim, na condição de

professora de Fundamentos da Educação, na área da psicologia, achei por bem, buscar nas estudantes do 1º semestre do Curso de Pedagogia da UFPEL (Universidade Federal de Pelotas/Brasil/RS), as matrizes formadoras e fundadoras ao longo da trajetória educativa, antes mesmo de ingressar na universidade.

Antes de mostrar qual a metodologia usada, antecipadamente quero esclarecer e defender que as histórias de vida **em formação** possibilita que cada um atribua o sentido do vivido de acordo com as suas experiências refletidas, como veremos no decurso deste texto, através de fragmentos referentes as narrativas das estudantes.

Método

Importante ressaltar que o objeto principal da Psicologia, no bloco temático Práticas Educativas I, era (e ainda é) trabalhar as concepções sobre o humano e as contribuições gerais das principais escolas psicológicas (comportamentalismo, Psicanálise, humanismo e interacionismos piagetiano e vigotskiano). Estas teriam como intuito principal pensar e problematizar ao trajeto formativo das alunas, em especial nas séries inicias. Para tal, foram usados procedimentos (auto)biográficos no sentido de ajudá-las a reconstruir o trajeto de formação, tais como: portfólios, técnicas expressivas, escrita sobre fotografias familiares e escolares. Tudo isso, tendo por base a escrita e re-escrita de situações orientadas pelo professor. Cada aluna deveria ter um caderno, chamado de "diários de mim" para que registrassem as impressões da aula e como ressoou na sua história no que aprendera naquele dia. Desse modo, o uso da narrativa de si, entremeada aos estudos teóricos, fora a mola propulsora. Sobretudo, por entender que a escrita sobre a prática (no caso o trajeto escolar com pratica refletida) pode ser o caminho para a autoria e busca de uma pratica singularizada, uma vez que esta é uma das formas de ressignificação da escola e das professoras que tiveram.

As perguntas que Josso (2004, 2010) faz frequentemente em suas obras, são as seguintes: "Que é a formação do ponto de vista do sujeito?, Como se forma o sujeito, Como aprende o sujeito?"

Sabe-se que a palavra formação contém uma dificuldade semântica e também epistemológica. Semântica por designar tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal como o respectivo resultado. Epistemológica, por tratar de pontos de vistas teóricos que vão tentar dar conta, da melhor forma possível, do que vem a ser efetivamente formação. No entanto, não existe a mais certa, mas sim filiações que vamos aderindo a partir de nossas próprias histórias. Gosto da ideia defendida por Dominicé (2008) em Jean Paul Sartre, quando salienta que a formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram fazer dele.

Talvez seja esse o exercício que Laura (uma das alunas) fez ao dizer:

> Hoje entendo coisas, assim... Coisas que eu via na minha infância, na minha juventude, depois que eu comecei a fazer minhas escritas eu vejo com outros olhos. Eu sempre te disse... Que achava que eu tinha sido uma criança completamente infeliz e hoje eu vejo, assim, que eu fui muito feliz na minha infância, muito feliz mesmo. Olhando para trás eu vejo como a gente conseguia usar a imaginação e driblar toda aquela falta de recurso que a gente tinha... A pobreza, a falta de não ter tido, por exemplo, brinquedos fez com que a gente usasse a imaginação para fazer as coisas, para inventar, tanto que eu estou montando para um professor sobre brinquedos da infância.

Neste sentido, vimos apostando na formação inicial de professores a partir de uma modalidade que ultrapasse a instância, meramente, cognitiva e mensurável para superar as dualidades existentes entre o conhecimento sensível e conhecimento científico. Ou seja, das valorizações do que é da ordem das exterioridades em detrimento às interioridades. Isso tendo em vista, que sujeitos em processo de formação, neste caso formação inicial de professores, possam valorizar as biografias transformadas com o conhecimento acumulado. Por isso, considero que o trabalho investiu na emergência de um novo Eu como possibilidade de apontar para um novo Outro. Podemos dizer que tanto o ensino de uma psicologia encarnada

que aposte no fundamento autobiográfico como leitura de si e do outros, quanto a pesquisa (auto)biográfica, já superaram "a ideia de um mero modismo e de 'ilusão biográfica'". (Passeggi, 2010). Dizendo isso, estamos reforçando os estudos de António Nóvoa, um dos principais representantes das histórias de vida em formação, quando o autor salienta que as dimensões desta modalidade de pesquisa vão continuar causando "reviravoltas curiosas" (Nóvoa, 1992).

Tal movimento toma força nos anos 90 de acordo com as injunções que marcam a conjuntura histórico-social, política e econômica deste período. Os docentes vão assim sendo reconhecidos como portadores de um saber plural, crítico e interativo, fundado numa práxis. Anuncia-se um período de ressignificação da voz dos professores e eles passam do estatuto de objeto das análises para o de sujeito, proliferando-se os métodos biográficos. Dentre os autores fundamentais para tal virada, podemos citar com Antônio Nóvoa, Mathias Finger, Franco Ferraroti, Pierre Dominicé, Michael Hubermann, Ivor Goodson e, posteriormente Marie-Christine Josso, dentre outros.

Segundo a pesquisadora Suíça, Marie-Christine Josso (2004), todo o ser humano passa por quatro buscas: a busca de felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou busca do 'real' e a busca de sentido. A história de um ser humano em devir, segundo Josso (op.cit) é a tarefa a que se deve colocar um formador-condutor ou o professor-condutor respondendo à demanda de formação que lhe é dirigida implícita ou explicitamente.

O grande movimento nos estudos direcionados para a formação de professores, a partir dos anos 80, desloca a centralidade das teorias e práticas pedagógicas para a mudança de eixo e de concepções. O precursor desse movimento na Europa foi o grupo de Antônio Nóvoa através do projeto PROSALUS 86, onde a tônica era o trabalho com as histórias de vida na formação de gestores da formação para o estabelecimento e serviço do Ministério da Saúde. Este projeto surgiu da necessidade de dar a conhecer o público português a problemática das

Ciências da Educação e da formação de adultos. Daí surge o importante livro organizado por Antônio Nóvoa e Mathias Finger O método (auto)biográfico e a formação.

Isso quer dizer que a formação passa pela valorização da experiência de vida do sujeito (professor) e por que não começar na formação inicial a valorização do trajeto de formação como conteúdo para a futura docência? Sem dúvida, a experiência do trabalho docente é percebida como elemento de formação capaz de valorizar o papel dos saberes da experiência no meio de outros saberes. E as experiências do vivido como aluno em formação, desde as primeiras imagens-lembranças?

Influenciada pelos estudos anunciados e, também, pelas perspectivas que vimos trilhando no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM/FAE/UFPel), apostamos que tal abordagem devesse adentrar nos cursos de formação inicial, com o intuito de trazer outros aportes para o trabalho junto a formação inicial de professores: o da biografização na perspectiva da (auto)formação. Como bem salienta Delory-Momberger (2008), a biografização do sujeito não se constitui apenas como uma história de algo que já passou. Esta prática revela, sobretudo, um ser-a-vir e um ser-para. Falar do passado, acessar as memórias impulsiona o sujeito para um querer-ser-para indefinidamente, ou pelo menos enquanto há memórias por lembrar. Com isso, ao construir a narrativa de mim, me distancio de mim mesmo, buscando subjetivar minha experiência social. E o que é isso, senão uma boa experimentação de uma forma do devir-professora?

Processos e teorias de sustentação

Para mais esclarecer devo dizer que o currículo do referido curso sofreu uma profunda reforma curricular em 2000 (com muitas reestruturações e avaliações de lá até os dias atuais), a qual rompia com a prática do trabalho disciplinar. Tinha como intuito aproximar áreas, aparentemente, dispares, primando pela teoria e prática trabalhando e conversando in locu na

sala de aula. Ficando os conteúdos disciplinares alocados em blocos temáticos. O currículo, deste modo, tinha como pressuposto que tais áreas estivessem unidas por um eixo norteador, que se estendia do 1º ao 8º semestre do curso. Meu trabalho estava (e ainda continua) localizado no 1º semestre, no bloco temático de Práticas Educativas I, que tinha como eixo norteador a Reconstrução da trajetória educativa. Foi então que o ensino da Psicologia se tornou prático, juntamente com a área de alfabetização e letramento. Portanto, a primeira experiência por mim realizada foi com estudantes do Curso de Pedagogia em 2000 (e continua até momento, com variações), com o objetivo de levar as alunas a se conhecer e a conhecer a própria história: em cada estudante há uma história singular e coletiva que, por isso, se entrelaça com a história do outro. Naquele momento, constatamos que o uso de narrativas como instrumento de ensino e de pesquisa poderia anunciar a possibilidade de outros aportes importantes na formação inicial de professores, trazendo à luz o que vai pulsando na vida de cada um.

Como é possível perceber a âncora teórica que sustentou este trabalho, além dos estudos das escolas psicológicas, refere-se ao legado dos estudos (auto)biográficos preconizados pelos autores que defendem as histórias de vida como um projeto (auto)formativo. Em especial, nos ancoramos na pesquisadora Suíça, Marie-Christine Josso (2004) que mostra a importância das histórias de vida em formação e, também em Christine Delory-Momberger (2008), através da noção de biografização. A partir destas autoras problematizei tais conceitos como sendo originários, também, dos aspectos cognitivos e sócio-históricos pelos quais nos apropriamos de mundos sociais preexistentes e damos continuidade à sua construção. É importante ressaltar que desde meu doutoramento (PERES, 1999) cunhei o conceito de "matriciamento" aplicado ao campo da formação docente. O intuito fora mostrar que somos movidos por forças que ainda não tornamos consciente. À luz dos estudos da Antopologia do Imaginário de Gilbert Durand (1989), que prima pelas

potencialidades simbólicas, foi sendo mostrado e problematizado que ser matriciado significa carregar ao longo do processo de formação algumas imagens fundadoras das escolhas profissionais. Em linhas gerais, o conceito de matriciamento refere-se aos conteúdos existenciais que se tornam motores de buscas e de projetos de vida (Josso, 2004). Recentemente aprofundei-o no meu estágio pós-doutoral (2011/2012), com o intuito de problematizar as matrizes existenciais miticas e simbólicas, presentes no trajeto de formação que regem as escolhas profissionais de professores pesquisadores. Ou seja, este conceito está sendoprofundizado com o intuito de ampliar à formação continuada.

Marie-Christine Josso e Christine Delory-Momberger, são as duas âncoras que ajudaram a alavancar a minha pratica na docência universitária, como professora de psicologia. Tal prática se tornou pesquisa com característica de estudo Longitudinal, com a publicação recente de um livro (Peres e Zanella, 2001), onde as alunas, sujeitos da pesquisa, também escreveram capítulos.

Na premissa de Josso (2004), somos atravessados por imagens fundadoras presentes na nossa autobiografia como potências que se constituem em fermento para o projeto (auto)formativo, pessoa e profissional. Christine Delory-Momberger (2008), com a noção de biografização nos mostra que a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os pares. Para ambas, a escola e sociedade são o locus privilegiado onde acontece o processo de formação e autoformação. E nesta medida, podemos dizer que a junção entre sociedade e escola podem ser o locus previlegiado de formação, principalmente de tivermos a figura do professor como mediador.

Quando se pesquisa a (auto)biografia de mãos dadas com a epistemologia oriunda da Psicologia na Educação, urge que qualquer tentativa de interpretação pressuponha um trabalho de apropriação e aprofundamento de dois grandes quesitos. Por um lado, os aspectos psíquicos como reservatório das representações humanas, por outro, os aspectos sociais e

culturais intimadores de tais reservatórios como possibilidade de re-invenção de si. Sobretudo, quando estamos falando da formação de futuros professores.

Cada pessoa em formação vai traçando os contornos de si no decurso da apropriação dos conhecimentos construídos ao longo da formação inicial, rumo a formação profissional. Por isso, suspeito que não baste apenas trabalhar as teorias desencarnadas da história e da trajetória de quem aprende. A trajetória como aprendiz, em especial nos primeiros anos escolares, constitui-se em molas propulsoras das ações futuras. Daí a necessidade de ser problematizada no âmbito da Educação, neste caso específico, da formação inicial de professores.

A referida pesquisa desenvolvida entre 2006 e 2009, mostrou a importância desta perspectiva de estudo que prima pela teoria encarnada com suas imagens e lembranças (auto)biográficas. Vejamos o que as alunas, integrantes da pesquisa nos dizem:

> Na primeira série, o que me marcou foi a falsa promessa feitapela professora, que prometeu voltar à escola e nunca mais apareceu. Acredito que este fato me tornou uma aluna tímida com relação ao meu comportamento voltado àss professoras das séries seguintes. (Luisa)
> Também vou falar um pouco da professora Jacira de história. Acho que foi na 7ª série[...] a minha irmã estava de aniversário, aí as colegas falaram para a professora que tínhamos que cantar os parabéns. Eu falei: - Ela está ficando (mais velha) um ano mais velha [...] A professora tirou os óculos do rosto e disse: Todos nós sempre ficamos mais velhos, ninguém fica mais novo, a cada dia que passa ficamos mais velhos, etc... Bem, como a professora falou isso tudo me olhando eu queria morrer, sentia a minha pele queimar, que comentário infeliz eu fui fazer! Aí eu passei a ter muito receio dessa professora, eu tinha medo de falar qualquer coisa e ela me passar outro sermão. (Neti)
> Um colega chegou para mim e disse assim: "Eu não quero passar". E a gente perguntou: "Mas porque não quer passar? Todo mundo quer passar". Ele disse: "Eu não quero passar porque eu não gosto da professora do 2º ano". Poxa, saber assim, que algum dia um aluno pode dizer isso de mim. Ah! Aquilo dói. Dá vontade de mudar isso. (Afrodity)

Estes fragmentos resultam das imagens e lembranças do tempo de escola, os quais emergiram durante uma discussão sobre os contributos da psicanálise freudina para a subjetividade na relação professor e aluno.

Na tentativa de, sumariamente, mostrar algumas conclusões, devo dizer que foi possível perceber que ao longo da minha atuação como professora e pesquisadora, as representações sobre ser professor que habitam o imaginário das alunas, gravitam em torno das primeiras experiências escolares permeadas de crenças, valores, sonhos e dos significados atribuídos aos fatos. Sendo assim, o ir e vir em busca de um projeto (auto)formativo pode passar pelo trabalho com histórias de vida na perspectiva da biografia educativa. Isso porque pensamos que esta abordagem possibilita que cada um atribua o sentido do vivido de acordo com as suas experiências refletidas. Em outras palavras, quero salientar a importância de "uma psicologia encarnada na busca de outros modos para pensar e fazer a formação inicial de professores", tendo a autobiografia como projeto (auto)formativo para refletir constantemente sobre o nosso ser/estar no mundo. Desse modo, optamos por um olhar, para dentro e para fora, para sentir e discernir sobre o que é essencial no percurso de autoformação e no convívio com os demais. Entretanto, isso não é decorrente de uma ação simples e linear, mas de imensas e profundas complexidades.

Ao narrar sua história vivida o sujeito tem a oportunidade de repensar seus atos, questioná-los e dar-se a chance de trilhar diferentes caminhos bem como de valorizar-se como formador de sua própria história. É um exercício de reflexão sobre o que foi vivido, transformando as vivências em experiências, conforme Josso (2004) defende: "estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido." (p.48)

Essas premissas de (auto) formação, que permite ao ser tomar consciência da existência da possibilidade de ressiginificar sua trajetória, possibilitou a mim um novo olhar sobre o passado, em especial minha infância. Através desses estudos foi possível perceber a riqueza daqueles momentos e que os sonhos tão distantes, hoje são reais. Nas palavras de Momberger:

> Aprender e apropriar-se dos saberes, seja qual for sua natureza, é, em graus diversos, retocar, revisar, modificar e transformação um modo de ser no mundo, um conjunto de relações com os outros e consigo mesmo; é, de maneira mais ou menos sensível, lançar novos olhares sobre seu passado e sobre suas origens, projetar ou sonhar, de outro modo, seu futuro, biografar-se de outro modo. (Delory-Momberger, 2008, p.138)

No sentido de dar novo estatuto às histórias de vida em formação e as teorias (auto)formativas, vamos alavancando seu grande valor à educação, pois permite ao docente ressignificar e até superar fatos negativos de sua vida escolar, afetando assim sua postura em sala de aula. Segundo Peres (2010), "as tensões do projeto autoformativo nas intimações do imaginário nada mais é do que a busca de novos caminhos que possam conduzir à compreensão e à superação daquilo que chamamos realidade." (p.13)

Referências

Delory - Momberger, C. (2008). *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.

Dominicé, P. (2008). *Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares*. In PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. *(Auto) biografia: formação, territórios e saberes*. Natal RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS.

Josso, M. – Christine. (2004). *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez.

Josso, M. – Christine. (2010). *Caminhar para si*; trad. Albino Pozzer; coordenação Maria Helena Menna Barreto. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Passeggi, M. C. (2010). *Narrar é humano! Autobiografar é um processo Civilizatório*. In PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA Vivan Batista (orgs). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura acadêmica.232 p. (Série Artes de viver, conhecer e formar).

Peres, L. M. V (1999) *Dos saberes pessoais à visibilidade de uma Pedagogia Simbólica.* Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: FACED/UFRGS.

Peres, L. M. V.(2010). *As tensões do projeto autoformativo nas intimações do imaginário: predestinações (na vida e na docência) do humano*. In: ENDIPE - *Convergências e Tensões no Campo da Formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais,* Belo Horizonte.

Peres, L. M. V & Zanella, A. K. (2011). *Escritas autobiográficas educativas...O que dizemos e o que elas dizem?* Curitiba – Brasil: Editora CRV.

VIVER COM UM FILHO ESPECIAL: ESTUDO DESCRITIVO ACERCA DAS VIVÊNCIAS DE MÃES DE JOVENS ADULTOS COM PARALISIA CEREBRAL

Ana Carolina Nunes, ISPA - Instituto Universitário, acarolinanunes@hotmail.com
José Morgado, ISPA - Instituto Universitário / UIPCDE, josemorgado@ispa.pt

Resumo: Este estudo, de natureza qualitativa, teve como principal objetivo caracterizar as dificuldades e as vivências diárias de mães com filhos portadores de Paralisia Cerebral. Assim, verificámos como é que as vivências e as dificuldades das mães foram mudando ao longo dos ciclos de vida dos filhos (e.g. do nascimento à primeira infância, idade escolar, adolescência e adultez), e se ao longo dos ciclos de vida os apoios que as mães tiveram foram ao encontro das dificuldades sentidas, compreendendo quais as perceções das mães acerca dos apoios e/ou falta deles, ao longo dos ciclos de vida dos filhos. Participaram 8 mães de jovens adultos com Paralisia Cerebral, com filhos com idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos. Foi utilizada a metodologia histórias de vida apoiada em entrevistas semi-estruturadas e longas. De acordo com os resultados, constatou-se que face ao diagnóstico de deficiência, quer as mães, quer os pais, experienciam reações emocionais e afetivas negativas. Verificámos também que os filhos com Paralisia Cerebral exigem mais disponibilidade de tempo por parte das mães, o que as leva a sentir uma elevada sobrecarga sento também referida uma participação passiva dos pais em relação ao dia-a-dia dos filhos. Quanto às necessidades sentidas pelas mães ao longo dos ciclos de vida dos filhos, verificam-se necessidades de informação perante o diagnóstico, de apoio pessoal e de respostas técnicas por parte dos estabelecimentos de ensino regular. Os resultados apontam ainda para fortes preocupações relativas ao futuro e à guarda dos jovens. As mães referiram também a existência de experiências positivas de participação social dos jovens e outras menos positivas de participação profissional dos mesmos.
Palavras-chave: vivências, dificuldades, apoios, mães, Paralisia Cerebral.

Introdução

O nascimento de uma criança é geralmente um momento de alegria. Porém quando ocorre a notícia de que a criança é portadora de deficiência, isto poderá assumir um significado diferente, originando uma grande angústia nos pais e na família, um choque frente ao inesperado (Monteiro, Matos & Coelho, 2002).

As reacções dos pais à informação de que o filho é uma criança com deficiência têm sido comparadas às experiências de perda de alguém amado, por morte ou separação (O'Hara & Levy, 1984 cit. por Correia, 1999).

Assim, os pais também atravessam um período de luto pela perda do filho "idealizado" (Correia, 1999). Autores como Berry e Handman (1998), salientam a importância dos pais

passarem por um processo de luto como forma mais eficaz de passar às fases seguintes encontrando satisfação e felicidade na experiência da parentalidade. No mesmo sentido, torna-se imprescindível que os técnicos assegurem dispositivos de apoio e ajuda às famílias, (Correia, 1999) ao longo de um processo que implica mudanças significativas ao nível da organização, dos papéis e das relações familiares (Sousa e Pires, 2003).

Como afirma Boavida (1995), *"Ser mãe e ser pai de uma criança com problemas, particularmente nos primeiros anos de vida, gera em qualquer parte do mundo, as mesmas necessidades de informação, de apoio técnico, de empatia, de não discriminação e de respeito".*

De acordo com a literatura, as primeiras necessidades e preocupações das famílias de crianças com necessidades educativas especiais incidem na informação sobre a deficiência e as necessidades específicas da criança (Morgado e Beja, 2000).

Consequentemente, surgem necessidades de apoio técnico e pessoal, sobre a forma como ensinar o filho ou sobre informações relativas aos serviços mais adequados no presente (Morgado e Beja, 2000). Verificam-se também necessidades de apoio informal proporcionado pela família alargada e amigos (Furneaux, 1988 cit. por Morgado e Beja, 2000), de apoio económico, devido às despesas suplementares, tais como os medicamentos ou equipamentos específicos (Guyard, Fauconnier, Mermet & Cans, 2010), e ainda de apoio institucional, proporcionado pelos estabelecimentos de ensino regular ou de ensino especial (Bradford, 1997 cit. por Monteiro, Matos & Coelho, 2002; Guyard, Fauconnier, Mermet & Cans, 2010; Basil, 1995; Sanches & Teodoro, 2007).

Suelzle e Keenan (1981, cit. por Seligman & Darling, 1997), referem que os problemas e as preocupações dos pais não desaparecem nunca, apenas variam ao longo do ciclo de vida.

Mais tarde, com a iniciação na vida adulta, os pais têm a responsabilidade de ajustar as suas relações recíprocas e enfrentar conjuntamente as preocupações de habitação, as preocupações financeiras e as oportunidades de socialização, a preocupação com a segurança a longo prazo do filho, as interacções com as instituições que providenciam serviços e ainda têm de saber lidar com os interesses do filho, no que respeita ao namoro, ao matrimónio e à existência de filhos (Costa, 2004).

Posteriormente, os pais têm a preocupação de fazer os ajustes necessários, transferir as responsabilidades parentais para outros subsistemas da família (nomeadamente o subsistema fraternal) ou instituições, para que o filho receba a atenção que necessita após a sua morte (Costa, 2004).

Deste modo, com base nos estudos citados anteriormente, considerámos importante conhecer as dificuldades e as vivências diárias de mães com filhos, jovens adultos, portadores de Paralisia Cerebral, de modo a verificarmos como é que estas vivências, dificuldades, necessidades e dispositivos de apoio mudam ao longo dos ciclos de vida dos filhos (e.g. do nascimento à primeira infância, idade escolar, adolescência e adultez).

Método

Participaram no estudo oito mães de filhos com Paralisia Cerebral, que frequentam a URISO (Unidade de Reabilitação de Integração Social e Ocupacional) do Centro de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian. Os seus filhos têm idades entre os 32 e os 40 anos, sendo cinco do sexo feminino e três do sexo masculino.

Trata-se de uma amostra não aleatória por conveniência, sendo que o critério estabelecido para fazer as entrevistas é o facto de serem mães de jovens adultos com Paralisia Cerebral.

Instrumentos

Foi utilizada a metodologia histórias de vida, na medida em que se pede a um indivíduo que se conte, ou seja, que descreva a sua história pessoal (Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut, 1999). Na história de vida única, é a singularidade que é considerada, não numa perspectiva de diagnóstico ou terapêutica, mas algo de revelador da vivência social individual. Desta forma, a recolha de uma história de vida obedece às mesmas indicações que a entrevista semi-estruturada privilegiando atitudes de compreensão, de empatia, de facilitação e de abertura do outro. Esta entrevista tem como objectivo explorar uma parte da vida do narrador e está focalizada em situações vividas, em acontecimentos assentando num guião. O uso deste instrumento de análise é delicado, porque o inquiridor deve manter uma certa não directividade no interior do guião, tendo este, uma função de enquadramento (não deixar o narrador sair do campo de pesquisa) e uma função de precisão (pedir a informação que o narrador não fornece espontaneamente). Se o entrevistador quer fazer progredir a narrativa e escapar à redundância estéril, deve não somente precisar cada uma das informações e reflexões fornecidas pelo sujeito, mas igualmente orientá-lo para temas que não foram espontaneamente abordados (Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, 1999).

O guião utilizado contemplava:

1 - Confronto com o diagnóstico de Paralisia Cerebral no filho.

2 - Apoios.

3 - Impacto na vida pessoal, familiar, profissional, económica a longo dos ciclos de vida.

4- Preocupações.

Procedimentos

Com a colaboração dos técnicos Centro de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian foram seleccionadas 10 mães com as características definidas. Das 10 mães envolvidas, apenas 8 participaram no nosso estudo, pois as duas primeiras mães serviram apenas para pré-teste, ou seja, para testagem da entrevista, (Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, 1999).

No início da cada entrevista, foi explicada a cada participante o objectivo do trabalho e a importância da sua colaboração para a compreensão desta problemática, bem como assegurada a autorização para a gravação áudio da entrevista, o anonimato de cada participante e a confidencialidade das respostas. De modo a conhecermos melhor a família das mães que participaram no nosso estudo, recorremos também à obtenção de dados biográficos, como é o caso da dimensão do agregado familiar, das habilitações literárias e da situação laboral actual das mães, e ainda da idade dos filhos, da posição em termos de idade, face aos irmãos e sexo dos mesmos. As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise.

O material transcrito foi objecto de análise de conteúdo. A análise de conteúdo tem como objectivo "conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça" (Bardin, 1977). Desta forma, é uma técnica de investigação utilizada com vista a uma descrição objectiva, sistemática, e quanto possível quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações com um objectivo final de interpretação (Léon, 1980 cit. por Morgado, 2003). Esta técnica pressupõe o levantamento das frases ou palavras decorrentes da entrevista, que são por sua vez, denominadas de unidades de registo e que devem estar de acordo com os objectivos da nossa análise (Bardin, 1977).

As unidades de registo são posteriormente, agrupadas por categorias (blocos), segundo o género ou de acordo com critérios previamente estabelecidos (Bardin, 1977). Desta forma, depois de organizarmos as unidades de registo por categorias, atribuímos uma designação a

cada uma delas, dividimo-las em subcategorias e indicamos a frequência sendo elaborados quadros finais de análise, (Bardin, 1977).

Resultados e Discussão de Resultados

Não conhecendo previamente ao nascimento a situação de deficiência, os resultados evidenciam que as mães se começam a perceber a deficiência por comparação com os irmãos da criança ou com outras da mesma idade, sentindo por sua vez, falta de conhecimentos relativamente à problemática da criança. Tal como aponta Cohen (1994 cit. por Hoher e Wagner, 2006), os pais mais esclarecidos, se forem informados do problema, tentarão obter mais informações através de contactos profissionais ou leituras, numa necessidade de encontrar algo que negue o diagnóstico inicial ou indique um prognóstico mais favorável. Outros, só farão algo quando se aperceberem que algo está mesmo errado por comparação a outras crianças.

No que respeita à categoria "*Reacções e comportamentos maternos face à deficiência"*, os nossos resultados revelam que as mães experienciaram reacções emocionais e afectivas negativas, tais como sentimentos de angústia, de tristeza ou de negação, face à notícia de deficiência nos filhos, tal como refere Moses (1987, cit. por Berry e Handman, 1998), afirmando que um dos primeiros estados emocionais a ser experienciado pelos pais, após o diagnóstico de deficiência no filho, é a *negação,* estado em que, num primeiro momento, os pais respondem ao choque da notícia inesperada e indesejada, através da rejeição. Segundo o autor, este estádio permite aos pais reduzir o impacto dos sonhos desfeitos, proporcionando-lhes o tempo necessário para se organizarem de forma a lidar com a realidade, sendo portanto, um momento adaptativo. Posteriormente, Moses, (1987, cit. por Berry e Handman, 1998), afirma que os pais sofrem sentimentos de ansiedade e culpa. De acordo com o autor, a *ansiedade* pode ser útil para os pais, pois poderá tornar-se numa fonte

de energia necessária a procura de respostas adequada às suas necessidades. Verifica-se também sentimentos de *culpa*, em que os pais se consideram responsáveis por terem originado um filho deficiente. Um outro sentimento presente e referido é o de tristeza profunda, ou de, *depressão.* Trata-se de uma resposta comum, por parte dos pais, face ao diagnóstico de deficiência do filho, fundamental ao processo de luto. Torna-se importante realçar que Moses (1987, cit. por Berry & Handman, 1998), refere que estes sentimentos e emoções não seguem uma ordem cronológica rígida nem são experenciados da mesma forma por todas as famílias. O nascimento de uma criança com deficiência poderá assumir um significado diferente para os pais, originando uma grande angústia nos pais e na família, um choque frente ao inesperado (Monteiro et al. 2002).

As mães entrevistadas referem também que um filho com Paralisia Cerebral, exige mais disponibilidade de tempo e uma polivalência por parte das mães. Wallander e Mellins (1990), apontam para estes mesmos resultados, realçando as inúmeras exigências pelas quais a mãe tem de passar, envolvendo os cuidados diários da criança e que de acordo com a literatura, este papel continua a ser prestado fundamentalmente pelas mães. Segundo os mesmos autores, os cuidados tais como tratamentos e consultas, despi-los e vesti-los, alimentá-los ou tratar da sua higiene, trazem como consequências diminuir os tempos livres destas mães.

De salientar, por fim, que apesar de Barbosa, Chaud e Gomes (2008), constatarem que viver com um filho deficiente, faz emergir nas mães a necessidade de procurar respostas do ponto de vista espiritual, encontrando na religião ajuda para conseguir compreender, enfrentar e aceitar a situação, não se verificou qualquer tendência para essa necessidade por parte das mães entrevistadas. Desta forma, os nossos resultados contrapõem-se aos de Fewell, Belmonte e Ahlersmeyer (1993, cit. por Fewell, 1986), em que numa amostra de 80 mães de

crianças com Síndrome de Down, verificou-se que 66% destas, consideram que as crenças espirituais ou pessoais, são fontes de apoio na sua vida diária.

Em relação à categoria *"Reacções e comportamentos paternos face à deficiência"*, um factor fundamental que parece contribuir para o equilíbrio emocional das mães, relaciona-se com a participação e o envolvimento do pai nos cuidados da criança (Barbosa et al. 2008). Os nossos resultados convergem com os de Bristol, Gallagher e Schopler (1988), cujo estudo tinha como objectivo compreender as consequências da presença de uma criança doente ou com deficiência na vida das mães. Os autores verificaram que os pais de crianças com deficiência assumem menos responsabilidade, relativamente aos pais de crianças sem deficiência. Desta forma, os nossos resultados permitem-nos afirmar a existência de uma participação passiva do pai e uma desresponsabilização em relação ao dia-a-dia do filho.

No mesmo sentido, parece existirem sentimentos de autoculpabilização do pai e de culpabilização na mãe, o que pode ser explicado através do padrão de Moses (1987, cit. por Berry & Handman, 1998), afirmando que a *raiva* é outro sentimento por vezes presente neste processo ligado à negação de sonhos e os projectos da família. Estes sentimentos de raiva poderão transformar-se na necessidade de atribuição de culpa a si próprio, ao parceiro, aos restantes membros da família (Moses, 1987 cit. por Berry & Handman, 1998), ou até mesmo ao mensageiro da má noticia, geralmente o médico (Ferrareto et tal., 1994 cit. por Hoher & Wagner, 2006).

Na categoria *"Tempo para o casal"*, os nossos resultados permitem verificar que face à situação de deficiência no filho, o casal fica com menos tempo para si, tal como encontrado por Sousa e Pires (2003) em cujo estudo, em comparação com famílias normativas, famílias afectadas pela deficiência infantil experienciam níveis de desintegração familiar e insatisfação conjugal mais elevados, maior índice de stress crónico, maior disfunção psicológica entre

irmãos, restrições na mobilidade e nas relações sociais e ainda uma maior fragilidade nas relações mãe-bebé.

Face à categoria *"Apoios técnicos",* constata-se a necessidade de informação, acerca da deficiência, ou de como lidar com a deficiência ou limitação do filho ao longo da vida, é notória desde o nascimento. Esta evidência converge com o estudo de Morgado e Beja (2000) em que os pais revelam como preocupações a informação sobre o problema e as necessidades específicas da criança e a necessidade de os apoios sejam prestados o mais próximo possível das famílias, Rosenbaum (2005).

Ao longo dos ciclos de vida dos filhos, as mães referiram sentir falta de apoio pessoal, referindo especificamente falta de apoio de um psicólogo nos momentos em que se sentiam menos "capazes". Tal como afirma Barros (1999), actualmente, devemos considerar que a adaptação à doença crónica é um processo contínuo e dinâmico, com fases de maior equilíbrio e aceitação, e outras de maior ansiedade, revolta ou depressão, que segue padrões individuais dificilmente generalizáveis. As mães de crianças com deficiência experienciam níveis de stress mais elevados do que mães com crianças saudáveis (Monteiro, Matos & Coelho, 2002), sendo que têm um maior risco de se ajustarem emocionalmente aos problemas (Blair, Cull & Freeman, 2994 cit. por Stok, Harvey & Reddihough, 2006), podendo apresentar um risco mais elevado de desenvolver perturbações ao nível da saúde mental e do bem-estar psicológico (Raina, O'Donnell, Rosenbaum, Brehaut, Walter, Russel, Swinton, Zhu & Wood, 2005). No entanto, Naughton, Balkrishnan, Smith, e Koman (2003), verificaram que o estado funcional da criança e a severidade da deficiência não predizem a depressão materna. Os autores acrescentam ainda que as intervenções devem ter em conta os efeitos moderadores de apoio social para contribuir para um aumento da adaptação materna à deficiência

Deste modo, um maior apoio social está relacionado com menores níveis de depressão nas mães e de stress parental (Milner, Bungay, Jellinek & Hall, 1996) Assim sendo, torna-se

importante procurar prevenir estas situações, prestando apoio emocional e social à família e particularmente à mãe, de modo a minimizar os riscos de mal-estar da saúde mental.

Na categoria *"Apoio familiar"* os resultados permitem-nos constatar um afastamento da família alargada, tal como afirma Furneaux (1988 cit. por Morgado & Beja, 2000), pois apesar de ser uma necessidade verificada nestas famílias, torna-se por vezes difícil obter, devido à dispersão dos agregados familiares bem como às dificuldades de aceitação da deficiência. Heller et al., (1981, cit. por Seligman & Darling, 1997) encontraram diferenças significativas no apoio familiar, relativamente às famílias de zonas rurais e às famílias de zonas urbanas. Os autores afirmam que as famílias que vivem em zonas rurais ou em pequenas localidades, vivem frequentemente, mais próximas dos elementos da família alargada, usufruindo do seu apoio. Pelo contrário, as famílias que vivem em zonas urbanas tendem a estar mais limitadas ao seu núcleo familiar, e deste modo, afastadas dos seus parentes, como é o caso da maioria da nossa amostra.

No que respeita à categoria *"Apoio económico"*, as mães relatam algumas carências económicas pois, tal como afirma Gallagher et al., (1983 cit. por Monteiro et al. 2002), a deficiência leva à elevada dependência nas actividades diárias das crianças, o que, acarreta, do ponto de vista económico, despesas adicionais. Apesar de no estudo de Morgado e Beja (2000), as necessidades económicas não serem significativas, Sloper (1999 cit. por Monteiro et al., 2002) e Barbosa, Chaud e Gomes (2008), verificaram que, as famílias com crianças portadoras de deficiência apresentam recursos financeiros mais reduzidos, enfrentando custos extra, relativamente a famílias normativas. Porém, apesar de Guyard, Fauconnier, Mermet e Cans (2010) afirmarem que os custos extra passam pelas despesas suplementares, tais como os medicamentos ou equipamentos específicos (e.g. cadeiras de rodas, etc.), que não estão totalmente cobertos pelos apoios sociais, as mães entrevistadas não referem custos extras em

equipamentos específicos, sendo os materiais e auxiliares físicos das crianças e jovens adultos são facultados pelo próprio Centro.

Na categoria "*Frequência do estabelecimento de Educação Regular"*, os nossos resultados permitem constatar que apenas uma mãe refere que o filho fez um percurso escolar no ensino regular, sendo evidente o receio sentido relativamente ao acolhimento por parte dos técnicos, colegas e professores, mas salientando o acolhimento positivo por parte destes. Como afirmam Sanches e Teodoro (2007), apesar da inclusão das crianças com deficiência no ensino regular ser uma realidade assegurada pela lei, tem sido um grande desafio, uma vez que grande número de escolas e professores não se sente ainda preparada para actuar com alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo Correia (2005) "*a inclusão procura, assim, levar o aluno com NEE às escolas regulares, e sempre que possível, às classes regulares, onde por direito deve receber todos os serviços adequados* (…)". Há que realçar que esta é a primeira vez na vida destas famílias em que os filhos, que sempre necessitaram de cuidados e atenção especiais, que sempre se revelaram como os mais dependentes e que foram ao mesmo tempo muitas vezes uma fonte de descriminação (explicita ou implícita) por parte de terceiros, são "afastados dos pais" e lançados para um mundo onde a diferença é tantas vezes rejeitada e temida, e tão raramente compreendida e aceite (D'Orey, 1993).

Esta mãe referiu a ausência de respostas técnicas por parte da escola. No entanto, a escola deve sentir responsabilidade pelo seu aluno (Rodrigues, 2003 cit. por Sanches & Teodoro, 2007) e deve comprometer-se a desenvolver uma pedagogia "capaz de educar todas as crianças com sucesso, incluindo os mais desfavorecidos e os que apresentam deficiências graves (Soriano, 1999, cit. por Sanches & Teodoro, 2007).

D'Orey (1993) menciona que a escola só poderá levar a cabo a sua tarefa, se houver uma articulação com a família por um lado, e por outro com a comunidade, numa atitude de intercâmbio permanente.

Na categoria "*Frequência do estabelecimento de Educação Especial"*, a maioria dos jovens frequentou o ensino especial (Centro de Paralisia Cerebral), referindo as mães um acolhimento positivo por parte de professores, técnicos e colegas, bem como um apoio positivo na acessibilidade à escola. De acordo com Basil (1995), as escolas de ensino regular deveriam estar equipadas para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com Paralisia Cerebral. Não sendo o caso, a autora defende que um bom centro especializado, será a melhor opção. Para intervir com uma criança com Paralisia Cerebral é necessário elaborar um plano de intervenção adequado e proporcionar os recursos necessários que permitam a sua implementação e seguimento. Para isso a escola deve ser uma entidade autónoma que gere e propicie uma organização interna capaz de acolher a diversidade (Munoz, Blasco & Suárez, 1997).

No que respeita à categoria *"Preocupações"*, os nossos resultados revelam que, na fase da adolescência e adultez, as maiores preocupações das mães passam pela incerteza relativa ao futuro dos filhos, bem como pela guarda destes. Desta forma, os nossos resultados vão ao encontro dos de Sousa e Pires (2003) que verificaram que a "preocupação com o futuro" é a principal preocupação das mães, devido à frequência com que é referida nas entrevistas e à forma como se encontra directamente ligada com o comportamento materno do ponto de vista actual e futuro. De acordo com os mesmos autores, esta preocupação com o futuro aparece reflectida na dúvida relativa ao que acontecerá à criança após a morte dos seus pais e na necessidade relatada pelas mães em assegurar o futuro do seu filho com Paralisia Cerebral.

Costa (2004) refere que os pais têm a preocupação de fazer os ajustes necessários, transferir as responsabilidades parentais para outros subsistemas da família (nomeadamente o subsistema fraternal) ou instituições, para que o filho receba a atenção que necessita após a sua morte.

Merece também referência nesta categoria que uma das preocupações menos referidas pelas mães da presente investigação, passa pelos relacionamentos sexuais e afectivos dos filhos, algo que pode dever-se ao que Félix (2003) afirma: na nossa sociedade é ainda uma espécie de "tabu" ou apenas um "tema difícil de abordar", se assim podemos dizer, quando toca aos pais ou mães de jovens com Paralisia Cerebral, e aos técnicos e professores que os rodeiam. Num estudo realizado, Félix (2003) acerca das atitudes dos profissionais face à sexualidade das pessoas com Deficiência Mental, verificou que a maioria dos técnicos tem atitudes tendencialmente liberais face à sexualidade dos Deficientes Mentais (DM). Porém a autora concluiu que alguns técnicos consideram que existem áreas em que as pessoas portadores de DM não devem beneficiar dos mesmos direitos que a população em geral. Um outro aspecto refere-se ao não reconhecimento da capacidade que as pessoas com DM têm, para tomar decisões na sua vida, reforçando a crença de que essas pessoas são eternas crianças e como tal são incapazes de decidir sobre aspectos básicos da vida. Nesta fase, Berry e Handman (1998), asseguram que os pais são confrontados com questões sobre como educar sexualmente um filho, que tem um corpo desenvolvido, mas que tem uma capacidade limitada para compreender as mudanças físicas que ocorrem. Desta forma, os pais de adolescentes com Paralisia Cerebral, sentem a necessidade de ajudar os filhos a compreender esta problemática, e a conhecer o seu próprio corpo, mas geralmente, não sabem como e que estratégias devem usar para fazê-lo.

Considerando a categoria *"Dificuldades"*, os dados mostram que ao longo dos ciclos de vida, as mães sentiram obstáculos relativamente à acessibilidade no quotidiano dos filhos,

marcado pelo seu meio envolvente (a sua própria casa e o exterior), bem como uma elevada sobrecarga, nos cuidados diários destes. Para as crianças e sobretudo para os adolescentes, o seu próprio quarto ou espaço, é o elemento mais importante na casa, um lugar privado sobre o qual ele tem controlo (Després, 1991 cit. por Prellwitz & Skar, 2006). Quando os jovens com deficiência não conseguem aceder ao seu próprio quarto, sozinhos, ou não lhes é permitido ficaram lá sozinhos, o significado é diferente. Por um lado, podem precisar de ajuda para irem para o seu quarto, pois quando se trata de jovens com Paralisia Cerebral, geralmente verificamos o uso de cadeira de rodas. Por outro lado, temos a insegurança dos pais, que podem ter medo em deixá-los sozinhos ou até mesmo, em permitir que andem sós pela rua. De acordo com Curran et al. (cit. por Guyard et al., 2010), a necessidade de acompanhamento da criança, não diminui com a idade, contrariamente à população em geral. Isso irá acarretar uma maior sobrecarga na mãe, tal como já foi referido, não só na infância, como também ao longo dos vários ciclos de vida, inclusive na adultez. Neste sentido, na maioria das vezes verifica-se adaptações arquitectónicas ou de acessibilidade física feitas em casa. Isso pode permitir aos jovens uma maior autonomia e desta forma, uma maior participação activa na vida diária. No estudo de Prellwitz e Skar (2006), que tinha como objectivo descrever como é que as crianças percebem a acessibilidade e a usabilidade do seu meio ambiente familiar, foi recolhida uma amostra de 82 crianças com Paralisia Cerebral, Espinha Bífida e com doenças musculares. Os resultados deste estudo mostraram que as crianças percebem o seu ambiente físico de casa, relativamente bom, enquanto o ambiente fora dela, foi menos acessível.

Por último, na categoria *"Experiências positivas"*, os nossos resultados revelam que as mães relatam experiências positivas de participação social nos seus filhos, mas por sua vez, relatam menos experiências positivas em contextos profissionais. De acordo com Brandt e Berry (1991; Lehman & Roberto, 1996; McNair & Rusch, 1991, cit. por Berry & Handman, 1998) as oportunidades futuras de trabalho ou a transição para a vida adulta, são outras das

preocupações sentidas por estes pais. Assim, na transição para a vida adulta, a participação social fornece aos jovens oportunidades para desenvolver o seu auto-conceito, amizades e significado na vida. Os nossos resultados opõem-se aos de Kang, Palisano, Orlin, Chiarello, King e Polansky (2010) e aos de Parkes, Jackie e Beveridge (2009), que revelam que os jovens com Paralisia Cerebral participam mais em actividades de lazer em casa, experimentando níveis mais elevados de participação nas áreas da vida quotidiana e uma menor participação em experiências sociais com amigos e outros sem deficiência.

Sabe-se que as incapacidades que condicionam a participação activa destes jovens, limitam e condicionam a entrada destes no mercado de trabalho. Para que estes jovens consigam entrar no mercado de trabalho, deve iniciar-se um processo de preparação durante o período escolar, algo que terá acontecido no caso da amostra deste estudo. Cabe assim, à escola, uma participação igualmente activa para a construção de um futuro, que proporcione o nível de qualidade de vida a que todos os indivíduos, com deficiência ou não, têm direito.

Considerações Finais

As vivências de mães cujos filhos apresentam um diagnóstico de Paralisia Cerebral, é um tema que tem sido investigado nestes últimos anos, especialmente num determinado ciclo de vida dos filhos, como é o caso da primeira infância (e.g. Sousa & Pires, 2003; Monteiro et al., 2002, entre outros). Nota-se assim, alguma carência de estudos no que concerne às vivências das mães a partir de um determinado ciclo de vida dos filhos, como é o caso da adolescência ou da adultez.

Como se conseguiu perceber no nosso estudo, à semelhança de outras investigações (e.g. Sousa & Pires, 2003; Costa, 2004), é precisamente na fase da adolescência ou da adultez que surgem fortes preocupações nas mães, ligadas ao futuro e à guarda dos jovens, daí a ser

necessária uma maior atenção por parte dos pesquisadores perante os ciclos de vida da adolescência e adultez.

À semelhança de outras investigações, os dados encontrados confirmam que as necessidades de informação perante o diagnóstico de Paralisia Cerebral nos filhos, são geralmente, das primeiras necessidades a serem sentidas pelas mães.

No mesmo sentido, verificámos que uma das maiores necessidades das mães corresponde às respostas técnicas por parte dos estabelecimentos de ensino regular. Embora vivamos num paradigma de inclusão a vida dos jovens envolvidos neste estudo tem decorrido numa modelo não integrado. A escola deve sentir responsabilidade pelo seu aluno (Rodrigues, 2003 cit. por Sanches & Teodoro, 2007) e deve comprometer-se a desenvolver uma pedagogia "capaz de educar todas as crianças com sucesso, incluindo os mais desfavorecidos e os que apresentam deficiências graves (Soriano, 1999, cit. por Sanches & Teodoro, 2007). O não ser incrementada uma educação inclusiva dirigida ao sucesso de cada um e de todos, pode dever-se à falta de formação ou formação inadequada dos professores, à falta de recursos humanos e materiais, aos espaços inadequados ou às políticas não ajustadas às situações. Mas o verdadeiro obstáculo está na forma de pensar, na e sobre a diferença e da disponibilidade daí decorrente (Sanches & Teodoro, 2007).

Torna-se assim importante que se continue a longa caminhada que é a do mundo da inclusão, a vida destas crianças e jovens se inscreva num modelo de equidade e integração.

Parece-nos também que, comparativamente com estudos anteriores (Kang, Palisano, Orlin, Chiarello, King & Polansky, 2010; Jackie & Beveridge, 2009; Colver & Dickinson, 2010), a nossa investigação veio infirmar os resultados obtidos, na medida em que se verificou a existência de experiencias positivas de participação social dos jovens. Note-se que de acordo com Brandt e Berry (1991; Lehman & Roberto, 1996; McNair & Rusch, 1991, cit. por Berry & Handman, 1998) as oportunidades futuras de trabalho ou a transição para a vida

adulta, são outras das preocupações sentidas por estes pais. Assim, na transição para a vida adulta, a participação social fornece aos jovens oportunidades para desenvolver o seu auto-conceito, amizades e significado na vida.

Sabe-se que as incapacidades que condicionam a participação activa destes jovens, limitam e condicionam a entrada destes no mercado de trabalho. Os nossos resultados revelaram que infelizmente nos dias de hoje, são ainda poucos, aqueles que conseguem entrar para o mundo do trabalho. É importante que tenhamos em conta que para que estes jovens consigam entrar no mercado de trabalho, deve iniciar-se um processo de preparação neste sentido, durante o período escolar, cabendo à escola, uma participação igualmente activa para a construção de um futuro, que proporcione o nível de qualidade de vida a que todos os indivíduos, com deficiência ou não, têm direito. A escola constitui uma parte importante para a Integração profissional dos indivíduos, preparando-os para a vida adulta.

Finalmente, é claro que cada mãe tem uma forma singular e única de viver o seu dia-a-dia com o filho portador de Paralisia Cerebral. No entanto todas partilham das mesmas necessidades, preocupações e até mesmo dificuldades. Como afirma Boavida (1995), *"Ser mãe e ser pai de uma criança com problemas, particularmente nos primeiros anos de vida, gera em qualquer parte do mundo, as mesmas necessidades de informação, de apoio técnico, de empatia, de não discriminação e de respeito".*

Referências

Barbosa, M. A., Chaud, M. N., & Gomes, M. M. (2008). Vivências de mães com um filho deficiente: Um estudo fenomenológico. *Acta Paul Enferm, 21* (1), 46-52. Consultado em 12 de Junho de 2010, através de http://www.scientificcircle.com/pt.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Barros, L. (1999). *Psicologia pediátrica: Perspectiva desenvolvimentalista.* Lisboa: Climepsi.

Basil, C. (1995). Os alunos com Paralisia Cerebral: Desenvolvimento e Educação. In C. Coll, J. Palácios, & A. Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação – Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (pp. 252-271). Porto Alegre: Artes Médicas.

Boavida, J. E. (1995). Um Processo transdisciplinar e Inter-Serviços. In Equipa de Coordenação do Projecto Integrado de Intervenção Precoce (Eds.), *A Família na Intervenção Precoce: da Filosofia à Acção.* Coimbra.

Bristol, M., Gallagher, J., & Schopler, E. (1988). Mothers and fathers of young developmentally disabled and nondisabled boys: adaptation and spousal support. *Developmental Psychology, 24* (3), 441-451. Consultado em Outubro, 17, 2011 através de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/

Colver, A., & Dickinson, H. (2010). Study protocol: Determinants of participation and quality of life of adolescents with cerebral palsy: a longitudinal study. *BMC Public Health, 10*, 1-10. Consultado em Outubro, 17, 2011 através de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/

Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.* Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores.* Porto: Porto Editora.

Costa, M (2004). A Familia com filhos com necessidades educativas especiais. *Revista do Instituto Superior Pólitécnico de Viseu.* Viseu: Edições Milenium.

D'Orey, I. (1993). Escola, Família e Deficiência. *Integrar, 1*, 20-21.

Félix, I. D. (2003). As atitudes dos profissionais face à sexualidade das pessoas portadoras de Deficiência Mental. *Sexualidade & Planeamento Familiar, 37,* 18-23.

Fewell, R. (1986). A Handicapped child in the family. In R. Fewel, & P. Vadasy (Eds.), *Families of Handicapped Children: Needs and Supports Across the Life Span* (pp. 3-34). Austin, TX: Pro-Ed.

Guyard, A., Fauconnier, J., Mermet, M., Cans, C. (2010). *Impact sur les parents de la paralysie cérébrale chez l'enfant: revue de la littérature.* Manuscrito em preparação.

Hoher, S. P., Wagner, A. D. (2006). A transmissão do diagnostico e de orientaçoes a pais de crianças com necessidades especiais: a questao da formação profissional. *Estudos de Psicologia, 23* (2), 113-125.

Kang, L., Palisano, R., Orlin, M., Chiarello, L., King, G., & Polansky, M. (2010). Determinants of social participation with friends and others who are not family members for youths with Cerebral Palsy. *Physical Therapy, 90* (12), 1743-1757. Consultado em Outubro, 17, 2011 através de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/

Milner, J., Bungay, C., Jellinek, D., Hall, D. (1996). Needs of disabled children and their families. *Archives of Disease in Childhood, 75,* 399-404. Consultado em Outubro, 20, 2011 através de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/.

Monteiro, M., Matos, A. P. & Coelho, R. (2002). A adaptação psicológica de mães cujos filhos apresentam Paralisia Cerebral: revisão da literatura. *Revista Portuguesa de Psicossomática, 4* (2), 149-175.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação.* Lisboa: ISPA.

Morgado, J., Beja, A. (2000). As necessidades das famílias de crianças com Necessidades Educativas Especiais. *Inclusão, 1*, 45-51.

Muñoz, J. L., Blasco, G. M., & Suárez, Mª. J. (1997). Deficientes motores II – Paralisia Cerebral. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Parkes, J., & Hill, N. (2010). The needs of children and young people with Cerebral Palsy. *Paediatric Nursing, 22* (4), 14-19. Consultado em 2 de Junho de 2010, através da EBSCOHost Academic Search Complete database.

Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida: Teoria e prática.* Lisboa: Celta.

Prellwitz, M., & Skar, L. (2006). How children with restricted mobility perceive the accessibility and usability of their home environment. *Occupational Therapy International, 13* (4), 193-206. Consultado em Outubro, 17, 2011 através de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/

Raina, P., O'Donnell, M., Rosenbaum, P., Brehaut, J., Walter, S., Russell, D., Swinton, M., Zhu, B., & Wood, E. (2005). *Pediatrics, 115* (6), 626-636. Consultado em Outubro, 17, 2011 através de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/

Rosenbaum, P. (2005). Cerebral palsy: what parents and doctors want to know. *BMJ, 326,* 970-974.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação, 20* (2), 105-149. Consultado em Outubro, 17, 2011 através de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/

Seligman, M., & Darling, R. (1997). *Ordinary families, special children.* New York: Guilford Press.

Sousa, S. C. & Pires, A. A. (2003). Comportamento materno em situação de risco: Mães de crianças com Paralisia Cerebral. *Psicologia, Saúde & Doenças, 4* (1), 111-130.

Stok, A., Harvey, D., & Reddihough, D. (2006). Perceived stress, perceived social support, and wellbeing among mothers of school-aged children with Cerebral Palsy. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 31* (1), 53-57. Consultado em 2 de Junho de 2010, através da EBSCOHost Academic Search Complete database.

Wallander, J., Pitt, L., & Mellins, C. (1990). Child functional independence and maternal psychosocial stress as risk factors threatening adaptation in mothers of physically or sensorially handicapped children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58* (6), 818-824. Consultado em Outubro, 17, 2011 através de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/

"VULNERABILIDADE AO STRESSE E AUTO-AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS PROFISSIONAIS DE IP NA INTERAÇÃO COM O VIG"

Sandra Agra, Universidade de Aveiro (UA), sandragra85@gmail.com

Carlos Fernandes da Silva, UA, csilva@ua.pt

Paula Santos, UA, psantos@ua.pt

Fátima Feliciano, ISEIT Viseu, felicianofati@gmail.com

Gabriela Portugal, UA, gabriela.portugal@ua.pt

Rosa Tavares, C.D.S.S. Aveiro, Rosa.M.Rocha@seg-social.pt

Leonor Carvalho, A.N.I.P., leonor.c.carvalho@sapo.pt

Adelaide Bicho, Hospital Infante D. Pedro - Aveiro , adelaide.bicho@gmail.com

Cláudia Rodrigues, Câmara Municipal Oliveira do Bairro, claudiarodrigues@cm-olb.pt

Orlanda Simões, DREC, orlanda3simoes@gmail.com

Resumo: O presente estudo*** tem como finalidade estudar a utilização do método Video Home Training/Video Interaction Guidance, em contexto de Intervenção Precoce na Infância (IPI), ao nível do desenvolvimento de competências relacionais dos profissionais de IP e das famílias das crianças por eles apoiadas. As variáveis identificadas nos profissionais são a 'vulnerabilidade ao stresse' e o 'desempenho em IP, nas dimensões de estimulação, sensibilidade e promoção da autonomia (das famílias)'. Neste artigo, apresentamos os dados do grupo de intervenção (IPI distrito de Aveiro), e dos grupos de controlo (IPI dos distritos de Coimbra e Portalegre), nos anos 2010 e 2011. Verifica-se que, tanto os níveis de stresse, como os de desempenho em IPI, apresentam evolução positiva, sendo a diferença mais notória no distrito de Aveiro. Este facto poderá estar relacionado com a supervisão VIG que os profissionais de IPI Aveiro estão a receber.

***projeto financiado por FEDER / Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia (COMPETE: FCOMP-01-0124-FEDER-014395).

Palavras chave: Intervenção Precoce, Video Home Training, Video Interaction Guidance, supervisão, desenvolvimento profissional

Introdução

O projecto 'Promoção de Competências Relacionais em Intervenção Precoce pelo Método VHT/VIG (Video Hometraining/ Video Interaction Guidance)', pretende responder à necessidade de promover o desenvolvimento profissional, designadamente, das competências

essenciais a uma abordagem focalizada na relação, baseada nas forças, centrada na família, ecológica e reflexiva dos elementos do Núcleo de Supervisão Técnica (NST) e dos profissionais das Equipas Locais de Intervenção (ELIs) da Estrutura de IPI/Aveiro [incluída no Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), criado através do Decreto-Lei 281/2009].

Numa perspectiva de *empowerment* colectivo (Turnbull et al., 2000) e de intervenção *em cascata*, o grupo de intervenção deste estudo corresponde ao SNIPI do distrito de Aveiro (crianças/famílias e profissionais, das ELIs e do NST), e dois grupos de controlo, correspondendo ao SNIPI dos distritos de Coimbra e Portalegre. A intervenção direta, *em cascata*, consiste em supervisão e formação mensal no método VHT/VIG, destinada a um grupo de quinze profissionais das ELIs e NST de Aveiro.

Revisão da literatura

Bailey e McWilliam, em 1993, afirmaram que os técnicos da IP do futuro terão de ter principalmente a capacidade de pensar, tomar decisões e resolver problemas, sendo essencial que as suas práticas sejam supervisionadas. A supervisão deve ser vista como um processo facilitador do crescimento profissional através da reflexão conjunta, que pode e deve ser usado para melhorar as práticas profissionais, desenvolver novas habilidades e proporcionar a aprendizagem contínua. A associação da reflexão 'regular' em IPI ao método VIG (Video Interaction Guidance), onde o "vídeo surge como um instrumento a partir do qual se promove a relação pais–filho, pais-profissionais e entre profissionais em diversos contextos onde esta ocorra" aparece como uma importante via de capacitação. Captam-se e registam-se momentos particulares da comunicação, são depois selecionados e montados os excertos reveladores das competências e forças de famílias e de profissionais, para posterior análise e discussão, sob

supervisão do *Video Interaction Guider* (VIGer), especialista no método (Feliciano, 2002). Além da família, também os profissionais que protagonizam o apoio beneficiarão do reforço da comunicação facilitadora. Dar oportunidade ao profissional de intervenção direta de refletir sobre o seu trabalho, pensar e falar sobre as interações com as crianças e famílias, num registo real e não de impressão de acontecimentos, num contexto de reuniões de trabalho psicologicamente confortáveis e seguras, sob orientação de um supervisor, é crucial para o sucesso da intervenção (Santos, 2007).

Sendo universal a importância da qualidade da comunicação em qualquer modelo ou programa, o VHT/VIG surge como instrumento de qualidade usado nos programas de suporte, recaindo o seu impacto no factor modelo e técnicas (Vermeulen, 2006).

Sabe-se, também, que, se as intervenções dos profissionais têm pouco efeito diretamente na criança, têm um impacto importante na melhoria das competências e da autoconfiança dos pais, famílias e outros prestadores de cuidados, que por sua vez têm uma influência grande na promoção do desenvolvimento da criança (McWilliam, 2003, citado por Mendes, 2010).

Assistiu-se, portanto, a um deslocar do foco da intervenção da criança para a família e para o meio envolvente, bem como à substituição de um modelo de tratamento, ou mesmo de prevenção, por um modelo de promoção de competências, o que se traduziu no enfatizar de práticas de intervenção dentro de uma perspectiva centrada na família e na comunidade (Dunst, 2000).

Assim, interessa capacitar estes profissionais nas dimensões estimulação, sensibilidade e (promoção de) autonomia das famílias, no enquadramento dos cinco valores essenciais que operacionalizam a abordagem desejável em IP: centrada na família, focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e reflexiva, e na operacionalização do *Perfil de Competências*

de Supervisão em IP (Santos, 2007). A necessidade de supervisão encorajadora e baseada nas forças encontra no VIG adequação para desenvolver competências facilitadoras na equipa e na família (Spinusa, 2004).

Num estudo desenvolvido por Tegethof, em 2007, com base no testemunho de especialistas e profissionais de IPI de todo o país (à excepção do Algarve), verificamos que as suas afirmações vão ao encontro do conceito de *Intervenção Centrada na Família* (ICF), tal como ele é internacionalmente aceite, contemplando aspectos relacionados, quer com a componente relacional, quer com as práticas de ajuda centradas na família, sendo esta última a mais realçada. Onde surgem diferenças é naquilo que tem a ver com o papel do técnico neste processo. Enquanto que os especialistas valorizam muito o perfil do profissional e a sua capacidade para desenvolver um trabalho verdadeiramente centrado na família, são poucos os profissionais das equipas de IPI a focalizar na necessidade de uma mudança de atitudes e do papel dos profissionais neste processo. Esta posição parece apontar para alguma auto-desresponsabilização dos profissionais e para a valorização de dificuldades colocadas no exterior, tais como a pouca adesão das famílias, a falta de recursos ou a dificuldade em estabelecer redes. Já a maioria dos profissionais das equipas de IPI, vê a operacionalização da ICF de uma forma otimista e com benefícios evidentes para as famílias. Como obstáculos à sua prática, são mais numerosos os que atribuem as dificuldades às características de algumas famílias (35%), do que aqueles que põem em causa o seu papel, chamando a atenção para a necessidade duma mudança de atitudes (23%). As principais mudanças que os especialistas identificaram como indicadores de um programa bem sucedido são: uma otimização do desenvolvimento da criança, tendo em conta as suas características e as limitações de tal avaliação, a par da sua inclusão escolar e social; uma melhoria na capacidade da família para resolver problemas e para lidar/ensinar a criança, uma melhor inclusão social e progressiva

autonomização da família no sentido, não só, de conseguir resolver os seus problemas, mas também de ter uma participação mais ativa na sua comunidade e exercer o seu direito de cidadania.

Ainda no estudo de Tegethof (2007), acerca de quais as ideias dos especialistas sobre a situação da IP em Portugal, no que diz respeito às práticas, à formação dos profissionais e ao futuro da IP, as respostas assentaram sobretudo no que diz respeito à formação dos profissionais de IP, considerando os especialistas que se tem vindo a assistir a um aumento da oferta, e chamando a atenção para a necessidade de se uniformizarem os conteúdos formativos e de se assegurar a qualidade da formação; propõem a criação de uma entidade responsável a nível nacional. A nível da formação académica, consideram a IP como área de especialização, devendo a formação de base dos profissionais das diferentes disciplinas incluir nos seus currículos uma sensibilização ou alguns módulos respeitantes a esta matéria. Ao nível da formação em serviço, consideram que continuam a existir necessidades, insistem em que esta formação deverá ter uma grande componente prática e de reflexão, e realçam a importância da supervisão. Estranhamente, a formação e a supervisão são questões pouco realçadas nas respostas dos profissionais que participaram neste estudo, ao questionário.

Estes profissionais lidam diariamente com situações de stresse pessoal e profissional. A experiência de stresse no trabalho está relacionada com a perceção que os trabalhadores têm relativamente às dificuldades em lidar com aspetos da sua situação de trabalho. A sua situação de trabalho engloba a exposição a fatores de risco de natureza fisica e de natureza psicossocial relacionados com as condições de trabalho e também com a própria atividade. A experiência de stresse está habitualmente acompanhada de tentativas para lidar com um problema subjacente (processo de *coping*) e por alterações cognitivas, comportamentais e da função fisiológica (Aspinwall; Tayler, 1997; Guppy; Weatherstone, 1997, citado por Sacadura-Leite

& Uva, n.d.). Essas alterações são muitas vezes *adaptativas* a curto prazo, mas a longo prazo podem causar efeitos negativos na saúde do trabalhador (Levi, 1984; Scheck; Kinicki; Davy, 1997, citado por Sacadura-Leite & Uva, n.d.).

De acordo com Serra (2005), a vulnerabilidade ao stresse está relacionada com fatores biológicos, psicológicos, de personalidade e sociais, com base nos quais o mesmo autor desenvolveu uma escala de tipo *Likert* para avaliar a vulnerabilidade ao stresse, em relação com o desenvolvimento de psicopatologia (Serra, 2000).

Método

Este estudo envolve um grupo de intervenção (SNIPI do distrito de Aveiro), composto por uma especialista no método VHT/VIG, que supervisiona, fortalecendo através da utilização do método, os profissionais de IPI; e dois grupos de controlo (SNIPI dos distritos de Coimbra e Portalegre). A fim de avaliar as variáveis identificadas nos visitadores domiciliários, utilizámos os questionários *23 QVS* (Serra, 2008) e os *Parâmetros para Auto Avaliação do Desempenho em IP, numa Perspectiva Experiencial* (Santos, 2007). O projeto será realizado por 3 anos, depois de um estudo-piloto (2010), envolvendo três momentos de recolha de dados, T0 (2011), T1 (2012) e T2 (2013).

Participantes

A amostra aqui apresentada é constituída por profissionais das ELIs de Aveiro, Coimbra e Portalegre, nos anos de 2010 e 2011. Relativamente a 2010, recebemos um total de 160 questionários (sendo 56 de Aveiro, 66 de Coimbra e 38 de Portalegre) correspondendo, em relação à idade dos técnicos, a uma mediana de idades igual a 39 anos (n=140) e de anos de trabalho igual a 14 anos (n=130). Dos técnicos que compõem esta amostra, 133 eram do sexo

feminino e 8 do sexo masculino (n=141). Em relação ao estado civil, tínhamos 81 casados, 47 solteiros, 7 divorciados, 1 viúvo e 3 que indicaram outro estado civil não especificado (n=139). Em relação à atividade/formação profissional destes profissionais, a maioria é da área da educação (51), seguindo-se a área de serviço social (25), psicologia (24), enfermagem (17), medicina (7), terapia da fala (6), terapia ocupacional (4), fisioterapia (2) e reabilitação (1).

Em relação à amostra de técnicos do ano de 2011, houve uma ligeira redução no número total de questionários recebidos (135) (talvez devido à reorganização do SNIPI entretanto ocorrida), havendo 43 em Aveiro, 54 em Portalegre e 38 em Coimbra. A mediana das idades foi de 37 anos (n=105) e a mediana dos anos de trabalho foi de 12 anos (n=98). Na composição da amostra, temos 105 técnicos do sexo feminimo e 3 do sexo masculino (n=108). Relativamente ao estado civil, temos 62 técnicos casados, 34 solteiros, 3 divorciados e 2 que indicaram outro estado civil não especificado (n=101). Quanto à atividade/formação profissional destes técnicos, a maioria é da área da educação (39), seguindo-se a área de serviço social (21), psicologia (16), terapia da fala (11), enfermagem (9), fisioterapia (3) medicina (3) e terapia ocupacional (2).

Hipóteses

Espera-se:

- Que os profissionais em VHT e VIG apresentem mudanças favoráveis em relação aos de controlo, na vulnerabilidade ao stresse e nas dimensões de estimulação, sensibilidade e promoção da autonomia das famílias (do perfil de desempenho em IP);

- Promover o desenvolvimento de competências de identificação e análise de comportamentos comunicacionais nos profissionais/supervisores de IPI - em si mesmos, nos profissionais com quem trabalham e nas famílias por cujo apoio são responsáveis. Então, a

partir da análise e auto-análise das situações/comportamentos de comunicação nos diversos níveis estruturais da IP (supervisão e visitação domiciliária) trazidas para o contexto de formação/supervisão VHT/VIG através dos registos em vídeo, espera-se que: (1) os profissionais das ELIs consciencializem os seus potenciais de comunicação, com consequente incremento do seu manuseamento efetivo, tanto na relação com os profissionais de IPI que não participam diretamente no grupo, como junto das famílias a quem prestam apoio; e (2) promover a efetivação dos comportamentos comunicacionais funcionais (*espirais de sins*) dos profissionais das ELIs. Estes resultados traduzir-se-ão em melhores competências de Supervisão em IPI (Santos, 2007), em mais elevados níveis de competência em IPI nas dimensões de estimulação, sensibilidade e promoção da autonomia das famílias (Santos, 2007), bem como em mais baixos níveis de Vulnerabilidade ao Stress (23 QVS).

Instrumentos

A fim de avaliar as variáveis identificadas nos visitadores domiciliários, utilizámos os questionários *23 QVS* (Serra, 2008) e os *Parâmetros para Auto Avaliação do Desempenho em IP, numa Perspetiva Experiencial* (Santos, 2007).

O questionário *23 QVS* é composto por uma escala de tipo Likert, cotada de 1 a 5 e com alguns itens invertidos. Tem um ponte de corte no valor 43, sendo que acima deste valor a pessoa é considerada vulnerável ao stresse (Serra 2000). Este questionário é composto por 7 fatores: F1 – Perfecionismo e intolerância à frustração; F2 – Inibição e dependência funcional; F3 – Carência de apoio social; F4 – Condições de vida adversas; F5 – Dramatização da existência; F6 – Subjugação e F7 – Deprivação de afeto e rejeição.

O questionário *Parâmetros para Auto Avaliação do Desempenho em IP, numa Perspectiva Experiencial* (Santos, 2007) avalia três categorias, nomeadamente, a estimulação, sensibilidade e (promoção de) autonomia; os profissionais auto avaliam-se, numa escala de 1

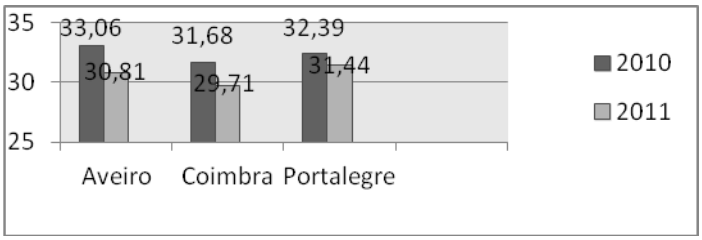
a 5 para cada categoria, tendo um valor minimo de 3 e um máximo de 15, que corresponde ao limite minimo e máximo da sua percepção de desempenho.

Resultados

Distribuídos entre os profissionais do SNIPI do distrito de Aveiro (intervenção), Coimbra e Portalegre (ambos de controle), foi obtido, na comparação do estudo piloto (2010), com o T0 (2011), um conjunto de dados, analisado com o *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, v18.0)*, que apresentamos de seguida:

23 QVS

Figura 1
Comparação do 23QVS nos 3 distritos em 2010 e 2011



Ao analisarmos a figura 1, relativamente ao questionário 23 QVS, verificamos que, nos três distritos, o valor total do questionário diminuiu, quando comparamos 2010 com 2011, ou seja, a vulnerabilidade dos profissionais ao stresse diminuiu.

Verificamos que essas diferenças não são estatisticamente significativas, constatação comprovada através da realização do post-hoc de Tukey.

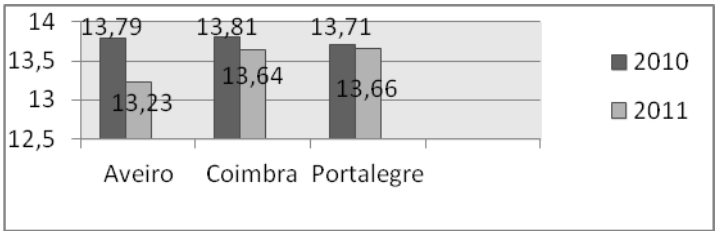
Tabela 1
Variação do valor da vulnerabilidade ao stresse nos 7 fatores e no total

Factor/Total	Aveiro	Coimbra	Portalegre
F1	diminuiu	aumentou	aumentou
F2	diminuiu	diminuiu	aumentou
F3	diminuiu	diminuiu	aiminuiu
F4	aumentou	diminuiu	aumentou
F5	diminuiu	aumentou	diminuiu
F6	aumentou	diminuiu	diminuiu
F7	diminuiu	diminuiu	diminuiu
23QVS total	diminuiu	diminuiu	diminuiu

Fazendo uma análise dos sete fatores do questionário, e olhando os dados da tabela 1, verificamos que em relação ao grupo de intervenção (SNIPI Aveiro), apenas aumentaram os valores dos fatores 4 (condições de vida adversas) e 7 (deprivação de afeto e rejeição), enquanto todos os outros diminuíram. Em relação a Coimbra, aumentaram os níveis de stresse no fator 1 (perfecionismo e intolerância à frustração) e 5 (dramatização da existência), e em Portalegre, aumentaram os fatores 1 (perfecionismo e intolerância à frustração), 2 (inibição e dependência funcional) e 4 (condições de vida adversas). Quando comparamos os três distritos entre si nos anos 2010 e 2011, apenas no fator 3 (carência de apoio social) existem diferenças estatisticamente significativas ($F_{1,287}$=4,593; p=0,033).

Parameters for Self Assessment of Performance in EI, in an Experiential Perspective

Figura 2
Comparação dos valores do questionário nos 3 distritos em 2010 e 2011



Em relação ao questionário *Parâmetros para Auto Avaliação do Desempenho em IP, numa Perspectiva Experiencial* (Santos, 2007), verificamos na figura 2 que, nos três distritos, ao compararmos 2010 (13,79) com 2011 (13,23), o valor total diminuiu, não sendo essa diminuição estatisticamente significativa. O valor máximo do questionário é de 15, e os técnicos em ambos os anos auto avaliaram-se no valor 13, ou seja, quase 2 pontos abaixo do valor máximo. Em relação às três dimensões que este questionário avalia - estimulação, sensibilidade e autonomia - apenas a sensibilidade aumentou, quando comparamos 2010 com 2011.

Conclusão

A diminuição dos valores totais de vulnerabilidade dos profissionais de IPI ao stresse, bem como dos valores da respetiva auto avaliação no desempenho em IPI, salvaguardando que essa diminuição não é estatisticamente significativa, poderá apontar para efeitos positivos da utilização do método VHT/VIG, correspondendo, no primeiro caso – vulnerabilidade ao stresse – a uma gradual capacitação dos profissionais na dimensão nuclear do trabalho em IPI que é a focalização na relação; e no segundo caso – auto avaliação do desempenho em IPI – a uma consciencialização e maior acuidade na reflexão sobre o trabalho desenvolvido, nas várias dimensões. O aumento dos níveis na dimensão da sensibilidade – refere-se à *compreensão, pelo profissional, dos sentimentos e pensamentos das famílias, na sua (delas) perspetiva, e dando-lhes a conhecer que são compreendidas e incondicionalmente apreciadas e aceites, criando o espaço de uma relação de confiança, respeitando os valores e crenças da família, garantindo que a intervenção é por eles pautada* (Santos, 2007, p. 94) – considerando que essa é, porventura, a dimensão mais claramente relacionada com as competências focalizadas no trabalho com o método VHT/VIG, será um indicador da contingência do método com a finalidade e princípios da IPI.

Referências

Bailey, D. B., & McWilliam, (1993). The search for quality indicators. In P. J. McWilliam & D. B. Bailey (Eds.), *Working together with children and families - Case studies in early intervention*. Baltimore: P. Brookes Publishing Co.

Decreto-Lei 281/2009, Diário da República, 1.ª série — DR N.º 193 — 6 de Outubro de 2009. 7298-7301.

Dunst, C. (2000). Corresponsabilização e práticas de ajuda que se revelam eficazes no trabalho com famílias. In A. Serrano & L. M. Correia (Eds.), *Envolvimento parental e intervenção precoce* (1ª ed., pp. 123-141). Porto: Porto Editora.

Feliciano, F. (2002). *A Relação pais-infante prematuro vivida através do método canguru utilizando o video interaction guidance (VIG) na unidade de cuidados intensivos neonatais e o video hometraining (VHT) no domicílio*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Clínica, não publicada. Instituto de Educação em Psicologia da Universidade do Minho. Portugal.

Mendes, M.E. (2010). *Avaliação da qualidade em Intervenção Precoce – Práticas no distrito de Portalegre.* Tese de Doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Portugal.

Sacadura-leite, E., & Uva, A.S. (n.d.). *Stress relacionado com o trabalho*. Sociedade Portugesa de Medicina no trabalho. Retirado a 23 de Fevereiro do 2012. http://www.ensp.unl.pt/ensp/corpodocente/websites_docentes/sousa_uva/stress_relacionado_com_o_trabalho_st-6.pdf.

Santos, P. (2007). *Promovendo um processo de construção de uma cultura de Intervenção Precoce*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, não publicada. Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro. Portugal.

Serra, V. A. (2000). Construcao de uma escala para avaliar a vulnerabilidade ao stress. *Psiquiatria Clínica*, 21, (4), 279-308.

Serra, V.A. **(**2005). As multiplas facetas do stress. In Pinto, A. M., Silva, A. L. *Stress e bem-estar*. Lisboa: Climepsi Editores, 17-42.

Serra, V. A. (2008). *Avaliação psicológica – Instrumentos validados para a população portuguesa*. Volume III. Coimbra. Editora: Quarteto.

Spinusa (2004). Using technology in consultation: enhancing relationships. *Zero to three*. July 2004, Vol.24-6ª. Retirado a 21 de Janeiro 2009 http://www.spinusa.org/manage.htm.

Tegethof, M. I. (2007). *Estudos sobre a Intervenção Precoce em Portugal: ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Portugal.

Turnbull, A., Turbiville, V., & Turnbull, H. (2000). Evolution of family-professional partnerships. In J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (1ª ed., pp. 630-650). New York: Cambridge University Press.

Vermeulen, H. (2006). Why does Video Interaction Guidance promote positive behavior change when used as an intervention with troubled families and children? In press, Amsterdam.

A INTENCIONALIDADE EDUCATIVA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Joana de Freitas Luís, CIDTFF - Universidade de Aveiro, FCT (SFRH/BD/45914/2008), joanafreitas@ua.pt
Nilza Costa, CIDTFF - Universidade de Aveiro, nilzacosta@ua.pt
Júlia Oliveira-Formosinho, Universidade do Minho, acrianca@clix.pt

Resumo: A intencionalidade educativa é uma dimensão da qualidade da intervenção educativa que importa avaliar no jardim-de-infância quando se tem em vista a promoção da qualidade em educação. Esta é entendida enquanto criação de propósitos para as ações, pensamentos, desempenhos e posturas dos atores que participam num determinado contexto educativo.
A presente investigação realizou-se numa sala de jardim-de-infância da zona centro do país e procurou compreender que intencionalidades se desenvolviam neste contexto educativo e o modo como estas se mobilizavam nas ações do educador e das crianças.
Os participantes deste estudo foram as crianças e a educadora de infância da sala em estudo.
Reportamo-nos a um estudo qualitativo, do tipo estudo de caso etnográfico, com ênfase metodológica em processos sistemáticos de observação, detalhe, documentação e análise de uma cultura. Para se proceder à análise dos dados recorreu-se à técnica de análise de conteúdo.
Os resultados da investigação evidenciaram que tanto as crianças como a educadora tinham diariamente espaço e tempo para o desenvolvimento de intencionalidades. Revelaram ainda que a organização do tempo da rotina era propícia também ao desenvolvimento de intencionalidades múltiplas e diversas. Evidenciaram igualmente que tanto as crianças como a educadora detinham um papel ativo e interativo no quotidiano experienciado.

Palavras-chave: Intencionalidade Educativa, Pedagogias Participativas, Jardim de Infância.

Introdução

Enveredar por uma investigação com referência à intencionalidade educativa nos contextos participativos revela-se essencial se pensarmos que estudar contextos participativos permite apreender e refletir visões de teor participativo e democrático para a aprendizagem de crianças pequenas, assim como, compreender que propósitos evidencia o educador de infância na sua intervenção educativa e que propósitos evidencia a criança, particularmente nas interações que estabelece consigo própria, com outras crianças e com os adultos.

Sabe-se que em Portugal o tipo de trabalho pedagógico que se desenvolve no âmbito dos 0-6 anos é ainda grandemente centrado na lógica dos saberes e nos princípios da transmissão (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011). Estudos recentes mostram, no entanto, a necessidade de se transformar este cenário transmissivo e enveredar por uma nova escola com objetivos e dinâmicas que se coadunem com as necessidades e

motivações das crianças (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009; Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009).

Foi neste contexto que emergiu esta investigação sobre intencionalidade educativa, entendida no âmbito educativo uma dimensão a considerar na avaliação da qualidade da intervenção educativa do educador de infância (DEB, 1997b). Atentando para as dinâmicas de trabalho pedagógico participativo, desenvolvidas pela instituição em estudo, procurou-se compreender que *agência* (Oliveira-Formosinho, 2007) desenvolviam os atores no contexto educativo, ou seja, que oportunidades, que espaços, que tempos e que ocasiões eram proporcionadas às crianças e aos educadores de infância para o livre exercício das suas capacidades intrínsecas, experimentação individual, tomada de decisão e participação no grupo e no contexto envolvente.

O artigo apresentado segue a seguinte organização: um enquadramento teórico, explicitação das opções metodológicas e dos instrumentos de recolha e análise dos dados, descrição das conclusões possíveis e apresentação das referências bibliográficas que sustentaram este estudo.

Enquadramento teórico

A Pedagogia-em-Participação apresenta-se em Portugal enquanto uma possível proposta pedagógica de qualidade para a educação em creche e em jardim-de-infância através da qual os profissionais, nomeadamente, os educadores de infância podem encontrar uma sustentação pedagógica intencionalizante para a sua intervenção educativa, quer sob o seu ponto de vista teórico quer sob o seu ponto de vista prático.

Esta perspetiva pedagógica enquadra-se no campo das pedagogias participativas e, por isso mesmo, procura contribuir de uma forma inclusiva, transversal e holística para o desenvolvimento da qualidade dos programas educativos na educação de infância.

Esta perspetiva atribui um lugar privilegiado às crenças e aos valores enquanto forma de melhor se compreender a *praxis*, isto é, aquilo que se faz, aquilo que se pensa, aquilo que se desenvolve no quotidiano do contexto educativo.

Atentando para os princípios valorizados na Pedagogia-em-Participação é possível compreender que esta proposta pedagógica é sustentada em crenças, valores e práticas que têm como alicerces propósitos pedagógicos transparentes e esclarecidos, sendo um deles a promoção de intervenções educativas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação de crianças dos 0 aos 6 anos nos seus contextos educacionais.

Dos principais princípios valorizados pela Pedagogia-em-Participação destacam-se: a importância atribuída aos valores democráticos experienciados no jardim-de-infância, a preocupação intrínseca com a criação de condições para que tanto adultos como crianças exerçam a sua *agência* enquanto cidadãos competentes, ativos e participativos; a promoção da igualdade para todos e da inclusão da diversidade; as preocupações com os aspetos da cultura nos processos de ensino e de aprendizagem das crianças e dos profissionais; as preocupações com a monitorização da formação em contexto, isto é, com contínuos processos de reflexão-ação-transformação e de intervenção-formação-investigação que visem o desenvolvimento da qualidade educativa da aprendizagem da criança e da intervenção educativa do profissional, de forma contínua e gradual (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

A Pedagogia-em-Participação estabelece na sua filosofia de base intencionalidades que considera essenciais para que a intervenção do educador de infância seja coerente, fundamentada e situada no seu contexto real.

Estas intencionalidades corporizam-se em eixos pedagógicos intencionais – *ser-estar, pertencer-participar, comunicar-experimentar e narrar-significar* (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho et al., 2011) que auxiliam o educador de infância na

realização de escolhas e na tomada de decisões relativamente ao processo educativo que desenvolvem junto das crianças.

Estes eixos ajudam-no também a fazer focagens no grupo, nos processos de realização, no tempo e no espaço pedagógico, na planificação e na própria documentação pedagógica que este deve construir ao longo do processo educativo.

Veja-se a atribuição de sentido que é dada a cada um destes eixos (ibidem):

O eixo *Ser-Estar* procura facilitar à criança a emergência de aprendizagens logo desde o nascimento no âmbito das semelhanças e das diferenças identitárias e culturais procurando-se favorecer, assim, o desenvolvimento de uma *pedagogia do ser*.

O eixo *Pertencer- Participar* procura possibilitar o desenvolvimento de uma *pedagogia dos laços*. Pretende-se que a criança alargue sentimentos e experiências de pertença, ou seja, que tome progressivamente consciência de que se pertence a uma família, a um jardim-de-infância, a uma cultura ou a diversas culturas, a uma sociedade, à natureza que envolve o indivíduo, ao mundo. Intervir educativamente no âmbito deste eixo direciona o indivíduo para experiências de aprendizagem que vão sendo pouco a pouco alargadas em torno das diferenças e das semelhanças. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008) denominam este tipo de experiências de *experiências de aprendizagem em espiral.* A participação do indivíduo apresenta-se, nesta perspetiva, enquanto condição essencial, uma vez que, os laços de pertença são valorizados e desenvolvidos entre toda a comunidade aprendente.

O eixo *Experimentar-Comunicar* procura descrever uma *pedagogia de aprendizagem experiencial* cuja principal intencionalidade é um agir de forma contínua e alargada mediante um constante experienciar. Encoraja-se, neste sentido, o estabelecimento de interações saudáveis, assim como a reflexão e a comunicação entre todos os indivíduos. Entende-se assim que, de um processo de experimentação, reflexão, análise e comunicação podem emergir saberes essenciais à condição de humanos e de cidadãos.

O eixo *Narrar-Significar* procura valorizar uma *pedagogia de significados*. Esclarece Oliveira-Formosinho (2008) que compreendemos melhor quando vivemos e narramos. Neste sentido e à luz deste eixo esclarece-se a necessidade que o indivíduo tem de narrar a experiência vivida enquanto forma de reconstruir uma memória que existiu, e enquanto forma de reflexão em torno do fazer, do sentir e do ser, de maneira contextualizada, ou seja, em referência à experiência de aprendizagem vivida. Este eixo é intencionalizante porque entende-se que, ao dar espaço ao indivíduo para a narração, este pode criar significados para aquilo que narrou. Portanto, quando se narra é evidenciada uma identidade na medida em que a narração que é proferida é feita pelo seu próprio autor. Por outro lado, ao haver narração de uma identidade o que é narrado adquire, mais facilmente, significados para quem o expressou.

Entendemos, portanto, que os eixos pedagógicos ajudam o educador de infância a construir propósitos para a sua intervenção educativa, isto é, sustentam as suas escolhas e tomadas de decisão, permitindo-lhe fazer a auto-regulação e aperfeiçoamento da sua intervenção educativa e tomar maior consciencialização de si, dos outros e da pedagogia que desenvolve.

Refere Azevedo (2009) na sua tese de mestrado "Revelando as aprendizagens das crianças" que estes eixos pedagógicos são essenciais na medida em que são impulsionadores do quotidiano pedagógico e do nascer da documentação pedagógica que emerge das interações vividas no grupo. A intencionalidade educativa pode, por isso, ser interpretada enquanto uma atribuição de sentidos que o educador vai "transferindo" para a sua intervenção educativa.

Ainda de referir que na Pedagogia-em-Participação não é somente o educador de infância que desenvolve intencionalidades no contexto educativo. É dada também liberdade à criança para o livre exercício da sua *agência*, ou seja, tempos e espaços para o

desenvolvimento autónomo das suas intencionalidades. Quando a criança sente que tem espaço e tempo para desenvolver a sua *agência* claramente manifesta predisposição para experimentar e aprender, para comunicar e expressar intencionalidades. As intencionalidades da criança definem-se, assim, enquanto propósitos de ação, isto é, intenções, vontades, desejos que a criança vai revelando nas interações que estabelece, através daquilo que narra e mediante as decisões que toma antes, durante e depois do momento da ação.

Refere Oliveira-Formosinho et al. (2011) que a actividade da criança no âmbito das pedagogias participativas deve ser sempre de colaboração no seio do quotidiano educativo.

Procurando garantir este sentido de colaboração no contexto educativo, na Pedagogia-em-Participação procura dar-se à criança o direito a ser protagonista, a pensar e a criar autonomamente e a ser autora do seu próprio conhecimento. Não podemos, no entanto, ignorar que as intencionalidades das crianças precisam, por vezes, de serem interpretadas e compreendidas pelo educador de forma atenta e sensível. Para isso, o educador necessita desenvolver uma escuta contínua e ativa da criança, no contexto educativo onde ambos participam.

Perspetiva-se, igualmente, no âmbito da Pedagogia-em-Participação, que o educador desenvolva um agir que constantemente dê voz, isto é, um agir que encoraje tanto a criança como o próprio profissional enquanto *seres sócio-histórico-culturais* que têm intencionalidades distintas (mas não necessariamente inconciliáveis no tempo e no espaço) e que constroem o conhecimento de forma progressiva, participada e negociada (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Como forma de garantir espaços e tempos para o desenvolvimento de identidades e intencionalidades plurais o contexto onde ocorre o processo educativo deve também ele ser

intencionalizante, isto é, plural, rico, culturalmente diverso, facilitador e promotor da concretização de intencionalidades e do diálogo entre intencionalidades múltiplas.

No âmbito da Pedagogia-em-Participação o ambiente educativo procura ser intencionalizante na medida em que busca ser facilitador da aprendizagem e promotor de oportunidades experienciais ricas e diversificadas.

A este respeito Oliveira-Formosinho et al. (2011) referem que o educador precisa saber organizar o ambiente e escutá-lo, *observar para entender e responder* (p. 100) de modo a facilitar o desenvolvimento de identidades pessoais, relacionais e sociais; o desenvolvimento da pertença e da participação; o desenvolvimento da exploração, manipulação e representação e sua posterior comunicação; o desenvolvimento de experiências de narração que sustentem a emergência da documentação pedagógica e a criação de significados em torno desta última (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho et al., 2011).

A Pedagogia-em-Participação estabelece ainda para o quotidiano educativo tempos diversificados que ocorrem diariamente e são organizadores do dia e da semana *numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo* (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 72). Os diversos tempos são entendidos, igualmente, enquanto tempos intencionais na medida em que detêm propósitos bem definidos. Nos diversos tempos procura-se que se cruzem, como referem os autores (Oliveira-Formosinho et al., 2011), uma *polifonia de ritmos*, isto é, o ritmo da criança enquanto ser singular e o ritmo dos pequenos grupos e grande grupo. O tempo pedagógico procura, assim, incluir diversidade e pluralidade.

Os tempos são também compreendidos enquanto tempos relacionais na medida em que enfatizam a interação humana e procuram humanizar o contexto de vida e de

aprendizagem das crianças e dos profissionais. Os tempos procuram ainda ser sequenciais e promotores de constantes dinâmicas participativas desenvolvidas em jeito de comunidades de aprendizagem.

São vários os tempos pedagógicos desenvolvidos no âmbito da Pedagogia-em-Participação: Acolhimento, Planificação, Atividades e Projetos, Reflexão, Hora de… (vivências culturais…), Recreio, Pequenos Grupos e Conselho (Oliveira-Formosinho et al., 2011).

Entende-se que ao se diversificar os diversos tempos da rotina educativa proporciona-se um ambiente educativo que, para além de dinâmico e plural, seja consistente, para além de organizado seja adequado e significativo para todos aqueles que nele participam, para além de intencional garanta conforto e segurança e apoie crianças e adultos nas suas aprendizagens.

Método

Para o desenvolvimento deste estudo procurámos apropriar-nos de metodologias que se coadunassem com as intenções investigativas, sabendo que a construção de conhecimento deve ser entendida enquanto *um diálogo que se estabelece com os autores escolhidos, visando dar sustentação teórica ao tema do estudo* (Oliveira, 2005, p. 33).

Situámos este estudo no paradigma qualitativo na medida em que se considera pertinente valorizar esta componente da investigação quando se estudam contextos sociais e humanos (Hérbert, Goyette, & Boutin, 1994). Ainda sustentados na perspetiva de Huberman & Miles (1991) percecionámos a abordagem qualitativa enquanto um processo de reflexão e de análise da realidade que se apropria de métodos e técnicas para compreender em detalhe o objeto de estudo.

Optámos pelo desenvolvimento de um estudo de caso etnográfico (Stake, 2009) na medida em que *este corresponde à análise intensiva e "naturalística" de uma situação*

particular (Pardal & Lopes, 2011, p. 36). Era nossa intenção compreender um caso em profundidade, neste caso, o quotidiano de um jardim-de-infância que desenvolvia como proposta pedagógica a Pedagogia-em-Participação.

Sustentados nas ideias de Pardal e Lopes (2011) elegemos a observação participante e a compreensão e interpretação da acção humana de forma situada enquanto as técnicas utilizadas de forma mais exaustiva neste estudo, sabendo que *os estudos de caso etnográficos apresentam como traço distintivo da sua análise a interpretação vivida de uma situação da forma mais abrangente possível, de que não se exclui a diversidade de sensibilidades e de perceções existentes no seu interior* (p. 36).

A observação participante (Gomez, Flores, & Jimenéz, 1999) assumiu ao longo de um período intenso de quatro meses de recolha de dados funções diferentes mas complementares. Numa primeira fase as observações foram mais de âmbito descritivo uma vez que o investigador procurava compreender as dinâmicas pedagógicas no âmbito de uma perspetiva pedagógica para si desconhecida. Numa fase posterior as observações tornaram-se mais focalizadas e selectivas centrando-se então na compreensão particular do objeto de estudo, ou seja, na compreensão da intencionalidade educativa no âmbito dessa mesma perspetiva pedagógica.

No decorrer do período de observação optou-se ainda por desenvolver um processo contínuo e intenso de registo de notas de campo, assim como, realizar, pontualmente, pequenas entrevistas às crianças e aos adultos presentes na sala enquanto forma privilegiada de melhor compreender *no aqui e no agora* a experiência vivida observada no próprio momento em que esta sucedia (Gomez et al., 1999).

Relativamente à análise dos dados de referir que esta realizou-se com recurso à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2009; Vala, 1990).

Inicialmente procedeu-se a uma *leitura sincrética da comunicação(*Pardal & Lopes, 2011, p. 101), isto é, a uma leitura global dos dados que se possuía, de modo a haver um entrosamento com a informação disponibilizada e poderem fazer-se opções (Pardal & Lopes, 2011; Vala, 1990).

Numa segunda fase analisou-se a rotina educativa da Pedagogia-em-Participação (dimensão de análise) e elegeu-se, para uma análise mais aprofundada, aqueles tempos onde a incidência da ação do educador e da ação da criança (subdimensões de análise) evidenciaram ser mais notórias. De referir que os tempos onde esta incidência foi mais notória foram os tempos de planificação, atividades e projetos, reflexão e pequenos grupos.

Para cada um destes tempos da rotina construíram-se grelhas de análise onde se dispuseram as respectivas *unidades de registo* (Vala, 1990) referentes a cada um desses tempos. Da leitura atenta das mesmas, então organizadas pelos diversos tempos da rotina, procurou-se compreender o tipo de ações desenvolvidas pelo educador e pela criança, nomeadamente, as intencionalidades expressas pelos mesmos aquando os diversos tempos da rotina educativa.

Apresentação de alguns resultados

Os resultados deste estudo são reveladores de que a intencionalidade educativa institui-se, no contexto estudado, enquanto uma dimensão valorizada na intervenção educativa do educador de infância que dá s*uporte ao processo educativo* (DEB, 1997a, 1997b) e que orienta a própria atividade profissional: antes, durante e depois da ação.

Relativamente à rotina educativa implementada salienta-se que, de fato, esta evidenciou incorporar uma dinâmica participativa intencional que se refletiu na organização de todo o trabalho desenvolvido nos diversos tempos da rotina. Todos os tempos da rotina analisados

evidenciaram que tanto a criança como o educador assumiram um papel ativo e participativo no contexto, tal como é valorizado na Pedagogia-em-Participação.

Salientamos, ainda, que se atentarmos para as ações dos sujeitos participantes no contexto e para a forma como estes nele participam podemos identificar a presença de intencionalidades e a forma como estas se mobilizam nos diversos tempos analisados. De referir que estas intencionalidades expressam-se de diversas maneiras: quer através do discurso verbal expressado, quer nas ações desenvolvidas pelos sujeitos participantes, quer nas próprias interações que se estabelecem entre os diversos sujeitos.

Fazemos ainda referência ao facto da rotina educativa, instituída no contexto estudado, ter sido facilitadora do desenvolvimento de propósitos negociados (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001) entre os sujeitos participantes do contexto e ter encorajado o desenvolvimento de intencionalidades distintas – as intencionalidades das crianças e as intencionalidades do educador.

Vejamos esta mesma expressão de intencionalidades (denominada também neste artigo de propósitos) da criança e do educador atentando para os tempos da rotina analisados:

Tempos de planificação e reflexão

No tempo de planificação e reflexão as ações do educador evidenciaram ser ativas (de escuta e questionamento) e estimulantes (de interação recíproca e de estimulação). O educador evidenciou ter como principal intenção a escuta da criança e do pequeno grupo e o registo dessa mesma escuta. Da mesma forma as ações da criança nestes tempos revelaram-se ativas (de questionamento, de escuta e de tomada de decisões) e de interações recíprocas (em pequeno grupo, entre pares e com o educador).

No tempo de planificação as crianças procuraram esclarecer o educador e o pequeno grupo relativamente aos seus propósitos de ação. Por outras palavras procuraram expressar as

suas vontades, motivações, desejos, intenções. Esta expressão de propósitos prendeu-se com a escolha do espaço *(onde?),* a identificação de propósitos *(o quê?),* a seleção precisa e consciente dos objetos que ia utilizar (*com quê?*), a identificação do colega com quem queria realizar a exploração *(com quem?)* e o motivo de tal opção (*porquê).*

No tempo de reflexão os propósitos da criança relacionaram-se, essencialmente, com a escuta e com o registo, isto é, com uma manifestação de vontade ao educador de registarem autonomamente a narração em torno das experiências narradas por si e pelos colegas referentes ao tempo anterior (identicamente à forma como o educador realizava o registo).

Também o questionamento se evidenciou uma estratégia desenvolvida pelos dois participantes do contexto, nomeadamente pelo educador, no tempo de planificação e reflexão. Relativamente ao questionamento desenvolvido pelo educador de salientar que, no tempo de planificação, este surgiu enquanto forma de encorajar o diálogo e a continuidade do pensamento da criança. Por outras palavras, o educador para além de compreender os propósitos da criança procurou levar a mesma a fazer previsões, pensar sobre a ação, identificar situações, aprender a criar propósitos para aquilo que pensava e para aquilo que fazia (relação pensamento-ação-reflexão). No tempo de reflexão o questionamento do educador apresentou-se, essencialmente, enquanto forma de compreender a experiência vivida e a aprendizagem realizada pela criança no tempo anterior (tempo de atividades e projetos) e os processos de realização que a mesma levou a cabo.

Relativamente à ação de questionamento levada a cabo pela criança de referir que, particularmente no tempo de reflexão, esta se relacionou com perguntas entre pares relativamente àquilo que fizeram no tempo anterior – tempo de atividades e projetos e com conversas informais do quotidiano.

Tempo de atividades e projetos

No tempo de atividades e projetos o educador assumiu fundamentalmente uma postura de observador. Evidenciou, no entanto, no decorrer deste tempo preocupações diversas: encorajamento da livre ação intencional da criança, apoio às iniciativas da mesma e encorajamento de interações diversas (entre pares, em pequenos grupos, com objetos e individualmente).

Relativamente às ações desenvolvidas pela criança podemos referir que, neste tempo, estas foram criativas e representativas, isto é, cruzaram-se com a representação de vivências de situações quotidianas e relevaram-se complexas e articuladas.

Os principais propósitos da criança neste período de tempo foram, especialmente, apropriar-se espontaneamente do espaço e dos materiais, interagir com os pares, concretizar planificações previamente pensadas, descobrir e explorar. De referir que se evidenciou muito, neste tempo, a partilha entre pares, nomeadamente, no que se refere à expressão de sentimentos e conhecimentos/saberes individuais e coletivos.

Tempo de pequenos grupos

No tempo de pequenos grupos o educador evidenciou ter como principais propósitos desenvolver, por um lado, uma observação sistemática e uma escuta ativa centrada no pequeno grupo, por outro, envolver a criança com a experimentação e facilitar/apoiar as suas aprendizagens, proporcionando-lhes atividades e materiais que fomentassem a exploração, o questionamento e a descoberta individual e coletiva. Ainda de referir que, a par disso, o educador procurou incluir a participação e a iniciativa da criança na atividade proposta por si, ao proporcionar a oportunidade desta explorar autonomamente os materiais e tomar decisões relativamente a procedimentos no decorrer da ação.

Também o questionamento realizado pelo educador à criança e ao pequeno grupo se assumiu neste tempo enquanto estratégia de compreensão dos processos de realização da criança e enquanto forma de ampliação da reflexão, questionamento, conhecimentos e aprendizagens da mesma.

No que diz respeito à ação da criança salientamos que esta procurou conciliar dois tipos de ação: por um lado, concretizar as propostas oferecidas pelo educador no pequeno grupo (intencionalidade do educador) e, por outro, desenvolver os seus próprios propósitos durante a concretização dessas mesmas propostas (sua própria intencionalidade).

Ainda de referir que as crianças manifestaram, aquando este período de tempo, um forte desejo de partilha de intenções com os pares e com o próprio educador e manifestaram interesse e motivação pelas atividades apresentadas (que aliás, frequentemente emergiam da observação realizada pelo educador e posterior identificação das necessidades e interesses da criança). No que se refere às ações de questionamento da própria criança neste período, de referir que estas se relacionaram, essencialmente, com interrogações sobre si própria e sobre os seus próprios processos de realização.

Considerações finais

As nossas expetativas com esta investigação prenderam-se com a construção de sentidos em torno da intencionalidade educativa, passíveis de (re)orientar a intervenção educativa dos educadores de infância e contribuir para a melhoria da qualidade dessa mesma intervenção.

Entendemos que o desenvolvimento deste estudo possibilitou reflexões em torno do lugar que a intencionalidade educativa assumiu no contexto participativo de educação pré-escolar estudado. Contribuiu igualmente para a construção de algumas compreensões em torno da forma como os diferentes sujeitos (crianças e educadores) concretizaram e desenvolveram intencionalidades nos contextos onde exerceram *agência*.

Esta investigação possibilitou também reconhecer a importância que uma rotina educativa dinâmica e intencionalmente pensada pode assumir na vida das crianças, nomeadamente, os contributos que traz para a sua participação e para a sua aprendizagem individual e coletiva. Facilitou, igualmente, na compreensão de que quando a criança tem voz, participação e autonomia e é encorajada no sentido de se assumir enquanto protagonista e alguém competente e capaz, mais facilmente verbaliza e desenvolve intencionalidades que detém, isto é, exterioriza com espontaneidade e concretiza os seus propósitos de pensamento.

Parece-nos ainda importante referir que aprofundar esta temática de estudo, replicando este tipo de investigação qualitativa noutras realidades de foro participativo (ou não), pode contribuir para melhor compreender os propósitos dos sujeitos participantes nos contextos educativos e cuidar, desta forma, da qualidade educativa. Isto porque, tal como refere Bruner (1997) "as histórias têm a ver com a forma como os protagonistas interpretam as coisas, com o que as últimas significam para eles" (p. 57).

Referências

Azevedo, A. M. L. C. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica.* Tese de Mestrado Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans. Edição revista e actualizada ed.). Lisboa: Ediçoes 70.

Bruner, J. (1997). *Actos de significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.

DEB. (1997a). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação.

DEB. (1997b). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Childhood Asssociation Aproach*. Portugal: Childhood Association suported by Aga Khan Foundation of Portugal.

Gomez, G., Flores, J., & Jimenéz, E. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.

Hérbert, M. L., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas. Instituto Piaget*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F. d., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito à participação. *European Early Childhood Education Research, 22*, p.81-93.

Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras. Revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). Associação Criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na Educação de Infância. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Eds.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 27-61). Braga: Livraria Minho.

Oliveira, M. (2005). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Editora Vozes.

Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas De Investigação Social*. Porto: Areal editores.

Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (A. M. Chaves, Trans. 2 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1990). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.