



Colóquio Internacional 2015

Psicologia e Educação

Atas XIII Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizadores

Lourdes Mata
Margarida Alves Martins
Vera Monteiro
José Morgado
Francisco Peixoto
Ana Cristina Silva
José Maria Castro Silva



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO

25 a 27 Junho

ISPA - Instituto Universitário

ISBN: 978-989-8384-34-8

**XIII COLÓQUIO INTERNACIONAL
PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO**

ACTAS

Editado por
Lourdes Mata
Margarida Alves Martins
Vera Monteiro
José Morgado
Francisco Peixoto
Ana Cristina Silva
José Maria Castro Silva

Lisboa, 25, 26 e 27 de Junho de 2015

Publicado por ISPA – Instituto Universitário

TÍTULO: ATAS XIII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

EDITORES: LOURDES MATA / MARGARIDA ALVES MARTINS / VERA MONTEIRO / JOSÉ MORGADO /
FRANCISCO PEIXOTO / ANA CRISTINA SILVA / JOSÉ MARIA CASTRO SILVA

ISPA – INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
RUA JARDIM DO TABACO, 34, 1149-041 LISBOA
1.ª EDIÇÃO: JUNHO DE 2015

ISBN: 978-989-8384-34-8

Comissão Organizadora

Lourdes Mata e Margarida Alves Martins (Coord.)

Vera Monteiro

Francisco Peixoto

José Maria Castro Silva

José Morgado

Ana Cristina Silva

Comissão Científica

Alexander Minnaert (University of Groningen)

Ana Isabel Santos (U. dos Açores)

Ana Teresa Brito (Fundação Brazelton/Gomes Pedro, UIED-FCTUNL)

Carolina Carvalho (U. Lisboa)

Cecília Aguiar (ISCTE)

Cristina Nunes (U. Algarve)

David Rodrigues (U. Portucalense)

Eleftheria Gonida (Aristotle U. of Thessaloniki)

Elisabete X. Gomes (ESEI M^a Ulrich)

Elisa Chaleta (U. Évora)

Felice Carugati (U. Bolonha)

Isabel Macedo Pinto Abreu-Lima (U. Porto)

João Lopes (U. do Minho)

João Nogueira (FCSH – Universidade Nova de Lisboa)

João Rosa (ESE Lisboa)

Jorge Pinto (ESE Setúbal)

Júlia Serpa Pimentel (ISPA- Instituto Universitário)

Leandro de Almeida (U. Minho)

Lúcia Amante (U. Aberta)

Luísa Álvares Pereira (U. Aveiro)

Manuel Montanero Fernández (U. Extremadura)

Manuela Veríssimo (ISPA-IU)

Mariana Gaio Alves (FCT – U. Nova)

Marina Serra Lemos (U. Porto)

Pedro Rosário (U. Minho)

Rui Alves (U. Porto)

Nota de Abertura	1
<i>Comissão Organizadora</i>	
Os cursos vocacionais e a garantia de equidade: Problemas e desafios	2
<i>Jorge Pinto & Cristina Gomes da Silva</i>	
O desenvolvimento metacognitivo dos alunos e a perceção do professor do seu envolvimento em atividades de investigação	14
<i>Jorge Gonçalves & Margarida Alves Martins</i>	
As práticas educativas e a diferenciação pedagógica: Um caminho possível!	30
<i>Maria Lacerda, Celeste Ribeiro & Raquel Quintino</i>	
Práticas da componente de apoio ao estudo no ensino básico	48
<i>António Luís Montiel</i>	
O consumismo a partir da infância	64
<i>Tatiana Rachel Andrade de Paiva & Mercia Jussara dos Santos</i>	
Desenvolvimento da atenção de alunos de 6-7 anos em contexto de educação não-formal - Projeto Ciência Júnior- Ciência para Crianças	71
<i>F. Teixeira e Costa, V. Harry Leite, L. Ribeiro, H. Pratas & A. Paramés</i>	
A presença de estudantes travestis na escola: Discursos e práticas de silenciamento	83
<i>Cláudio Eduardo Resende Alves & Maria Ignez Costa Moreira</i>	
A prática do sujeito ou o sujeito da prática? Uma abordagem psicanalítica da formação de professores	95
<i>Claudia Rodrigues Fernandes, Marcelo Ricardo Pereira & Maria Amélia da Costa Lopes</i>	
Indisciplina na escola: Exemplo de um projeto integrado e sustentado de intervenção	104
<i>Marisa Simões Carvalho</i>	
Contributo para a validação da versão reduzida da escala Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)	120
<i>Susana Pestana, Francisco Peixoto & Patrícia Rosado Pinto</i>	
Indicadores de desenvolvimento em adolescentes institucionalizados: Lares de infância e juventude vs. centros educativos	132
<i>Teresa Sousa Machado & Ana Catarina Ruivo</i>	
Desafios da gravidez gemelar: Do diagnóstico ao parto	144
<i>Sofia Veiga</i>	
Educação para a saúde e prevenção de comportamentos aditivos: Do diagnóstico (local) à intervenção (sociocomunitária)	157
<i>Pedro Aires Fernandes</i>	
Literacia em saúde: Conhecimento sobre afasia da população portuguesa adulta	172
<i>Catarina Ramos & Paula Vital</i>	
Qualidade da interação professo-aluno no 1.º ciclo do ensino básico: Do diálogo experiencial à educação emocional	188
<i>Sónia Góis & Marlene Miguéis</i>	
Feedback nas orientações curriculares para o ensino e aprendizagem de matemática	202
<i>Maria Niedja Martins & Carolina Carvalho</i>	
Temperamento, literacia emocional e desenvolvimento pessoal na escola	217
<i>Maria Cristina Campos de Sousa Faria</i>	

Parceria escola-família, contributo para a inclusão	231
<i>Helena Pratas & Filomena Silva</i>	
Jovens e internet: Relação com o bem-estar psicológico, isolamento social e funcionamento familiar	241
<i>Ivone Patrão, Mariana Machado, Pedro Aires Fernandes & Isabel Leal</i>	
Educação intercultural na formação inicial de professores/as para o 1º ciclo do ensino básico: Um estudo exploratório	250
<i>Ana Pires Sequeira</i>	
Educação intercultural: Variáveis contextuais, interculturais e adaptativas-motivacionais	262
<i>Diana de Vallescar & Isabel Roque</i>	
Evaluaciones de fidelidad del modelo basado en las rutinas	277
<i>Rosa Fernández Valero, Pau García Grau & Catalina P. Morales Murillo</i>	
A relação entre o nível conceptual de escrita, o conhecimento das letras e a consciência silábica e fonémica em crianças de idade pré-escolar	284
<i>Andreia da Silva Reis, Margarida Cid Proença & Margarida Alves Martins</i>	
Leitura na voz dos alunos: Um estudo no 2.º ano do ensino básico	299
<i>Rita Magda Teixeira Leonardo & Carolina Fernandez de Carvalho</i>	
Como potenciar a literacia em saúde no âmbito da terceira idade?	308
<i>Sofia Veiga & Carla Serrão</i>	
Práticas de literacia familiar em Benguela (Angola): Um estudo exploratório	322
<i>João Prego & Lourdes Mata</i>	
Transição para a vida pós escolar de alunos com nee: Respostas educativas e recursos implementados pelas escolas	335
<i>Célia Terroso, Daniela Peixoto, Fernanda Martins & Celeste de Sousa Lopes</i>	
Suporte social, autoconceito e comportamentos de risco em adolescentes com deficiência mental ligeira a moderada	350
<i>Helena Sardica & Maria Cristina Faria</i>	
Crianças com paralisia cerebral: Efeito da intervenção grupal na redução dos sintomas depressivos	364
<i>Nuno Cravo Barata</i>	
Sendo educadora-professora - Aprendizagens de qualidade (re) construindo saberes	389
<i>Cristel Couveiro, Assunção Folque & Conceição Leal da Costa</i>	
O dizer sobre o sujeito professor nos documentos oficiais: De onde vem isso?	404
<i>Ieda Márcia Donati Linck, Elizane Brutti & Maria Aparecida Santana Camargo</i>	
A (trans)formação reflexiva para/com professores a partir do auto(re)conhecimento	418
<i>Ieda Márcia Donati Linck, Maria Lourdes Backes Hartmann & Odete Teresa Sutili Capelesso</i>	
O que pensam os estudantes de enfermagem sobre as praxes académicas?	431
<i>Maria José D. Martins, Suzana Nunes Caldeira, Osvaldo Dias Lopes da Silva, Maria Mendes & Susana Pinho Botelho</i>	
Perceções e representações de professores sobre as causas da indisciplina: Um estudo com professores do Ensino Básico	447
<i>Marília Favinha & Maria de Lurdes Moreira</i>	

Nota de abertura

O Departamento de Psicologia da Educação e o Centro de Investigação em Educação do ISPA-Instituto Universitário organizaram de 25 a 27 de Junho de 2015 o 13º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação subordinado ao tema “*Diversidade e Educação: Desafios Atuais*”.

Um dos grandes desafios que as comunidades atuais enfrentam é justamente a diversidade, a heterogeneidade de atores e contextos. Neste sentido, a Organização do 13º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação propôs-se promover o debate e a reflexão sobre a investigação e práticas no âmbito da Psicologia da Educação e dos seus contributos para as respostas aos desafios que a diversidade nos coloca e exige. Pretendeu-se assim, 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 científicas, alargando o campo de reflexão e de intervenção da Psicologia, em particular, no universo da Educação.

O programa do 13º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação integrou uma apreciável quantidade de comunicações que abarcaram múltiplos campos e temáticas, e que foram apresentados em diversos formatos e organizados em simpósios, mesas de comunicações orais e sessões de *posters*, para além de contemplar cinco conferências plenárias de elevada qualidade.

Com este livro de Atas pretende-se reunir uma parte significativa dos trabalhos apresentados no 13º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação, de modo a promover uma divulgação mais alargada dos mesmos dando, deste modo, mais um contributo para a continuidade da reflexão sobre a temática central que o orientou.

A Comissão Organizadora

OS CURSOS VOCACIONAIS E A GARANTIA DE EQUIDADE: PROBLEMAS E DESAFIOS

Jorge Pinto, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal,
jorge.pinto@ese.ips.pt

Cristina Gomes da Silva, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal,
cristina.gomes.silva@ese.ips.pt

RESUMO: O abandono escolar apesar de ter descido nos últimos anos é ainda preocupante no nosso sistema educativo mesmo com o do alargamento dos anos escolaridade. A forma escolar que enforma a escola e a sociedade não criam as melhores condições para se pensar em propostas realistas de inclusão de tanta diversidade de projetos e modos de estar na vida e em particular na escola. O facto do currículo se circunscrever apenas às disciplinas curriculares e o peso dado aos exames em todos os níveis de escolaridade vieram aniquilar quase por completo a construção de propostas curriculares alternativas de percursos diferentes mas igualmente valorizados.

O projeto “Too young to fail “ que envolve diversos países procura fazer um levantamento de “boas práticas” de prevenção do abandono.

Neste âmbito uma das práticas identificadas são os cursos vocacionais. Nesta nossa intervenção procuramos discutir não só os modos como estes cursos são implementados mas que exigências colocam em termos de acompanhamento pedagógico e psicológico para ter alguma qualidade e dignidade.

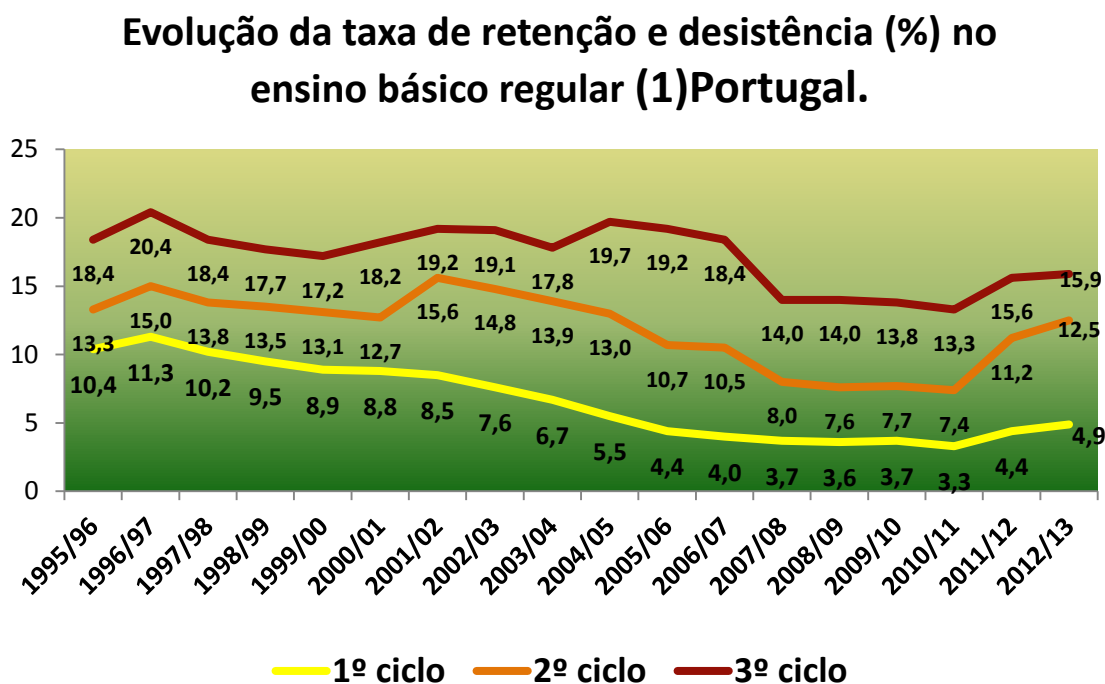
Sabemos que estes cursos fecham portas no prosseguimento de estudos, abrem algumas no mundo do trabalho. Será esta uma via possível na ausência de outras possibilidades uma vez que é o modo de resolver o enquadramento de alunos com elevadas taxas de repetência? Que mudanças podem ser introduzidas para poderem garantir um princípio da equidade em termos de igualdade de oportunidades?

Introdução

É provavelmente um lugar-comum falar de crise da escola, sobretudo da escola básica enquanto espaço educativo capaz de proporcionar a uma mesma geração de jovens um patamar comum de conhecimentos que lhes permitam enfrentar o futuro com sucesso. Mas o certo é que à medida que se passa do 1º ciclo para o 3º ciclo do ensino básico as dificuldades escolares agravam-se quer ao nível das disciplinas curriculares, quer ao nível dos comportamentos. Apesar da preocupação, empenho e esforço que os professores põem no seu trabalho e na tentativa de inverter estas situações, a realidade mostra-nos que há ou parece haver uma certa cristalização nas rotinas organizacionais na organização pedagógica e sobretudo no funcionamento ao nível da sala de aula. Vejamos apenas alguns aspetos. Do

ponto de vista da equidade a escola tornou-se hoje profundamente desigual para os jovens em especial para os que não acompanham o que é definido como sucesso. Portugal ocupa atualmente o terceiro lugar dos países em que mais se reprova nos ensino básico (1º ao 9º ano) com uma taxa de 34,3%. Este valor só é superado pelo Luxemburgo e Bélgica que apresentam taxas de retenção na ordem dos 34,5% e 36,1% respetivamente. No extremo oposto está a Noruega, a Islândia e o Reino Unido com taxas de 0,0%; 1,2% e 2,7% respetivamente (Pisa 2012; OCDE). O atual modo de funcionamento assente numa rigidez curricular, num tipo de trabalho proposto aos alunos pouco atrativo e repetitivo, sem acompanhamento eficiente e muito pouco diferenciado e ainda um forte sistema de exames quer internos aos agrupamentos de escola quer nacionais (4º; 6ª e 9º anos) criam uma mistura pouco recomendável para o sucesso educativo e para a sua equidade. Muito pelo contrário criam condições favoráveis a um desinvestimento no trabalho e na aprendizagem e quando a tudo isto se acrescenta uma prática de avaliações sobre avaliações cujo único objetivo é o controlo quantitativo das aprendizagens, mas não da sua qualidade, tudo isto se agrava e o insucesso passa a ser uma quase banalidade bem como o conseqüente abandono escolar precoce. Quando depois estes factos são explicados pela “teoria” da constatação, onde as coisas são assim, porque os alunos não estudam, não trabalham o suficiente ou são desmotivados é difícil sair deste círculo vicioso. Mas vejamos mais alguns dados sobre a retenção em Portugal nos vários ciclos de estudo.

Gráfico 1 - Evolução da taxa de retenção e de desistência no ensino básico regular em Portugal



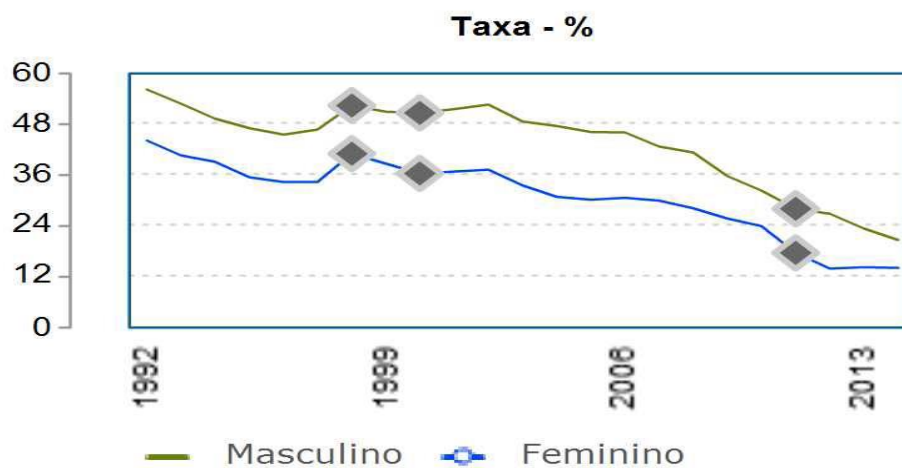
Fonte: Educação em números. Portugal - 2014. DGEEC - MEC

Podemos ver o que apesar de uma diminuição progressiva das taxas de retenção até 2010/2011 estas tendem a agravar-se a partir desse ano com especial incidência no 2º ciclo de escolaridade. Podemos ver que de facto a retenção em Portugal é persistente e estrutural mostrando até que ponto houve uma cristalização nas rotinas e no funcionamento da escola sem que se perceba realmente a bondade pedagógica da retenção ou dos exames enunciados como dispositivo ao serviço da qualidade educativa. Os resultados estão à vista e podemos perguntar mesmo se tudo isto será uma fatalidade com que teremos que viver. Contudo, os dados apresentados um pouco anteriormente antecipam uma possível resposta, a de que há pelo menos outras alternativas.

Ora associado ao problema das retenções e sobretudo das retenções repetidas surge o problema do abandono escolar. Portugal é em 2014 o quarto país da EU com maior taxa de

abandono escolar precoce (na faixa entre 18-22) com 14,7% só ultrapassado pela Espanha (21,9%); Malta (20,4%), Roménia (18,1%) quando a taxa média na EU é de 11.1 %.

Gráfico 2 - Evolução da taxa de abandono escolar precoce em Portugal



Fonte: Pordata, 2014

Apesar da enorme redução verificada entre 1992 e 2014, tendência que se verificou em todos os países da OCDE, Portugal tem ainda um grave problema a resolver em termos de repensar o modo de manter os alunos no sistema educativo garantindo a sua qualidade e a equidade. Mas este problema é ainda mais delicado quando vemos que em termos de género esta desigualdade se amplia pois as raparigas (14,1%) e rapazes (20,7) apresentam valores muito diferentes em termos do abandono. Portanto a questão que está hoje em cima da mesa é como lidar de forma equitativa com população escolar que apresenta uma diversidade social e cultural enorme. O caminho da escola burocrática (Machado & Formosinho, 2012) centrado numa organização e num trabalho pedagógico igual para toda leva a uma ampliação das desigualdades (Kahn, 2011).

A excelência escolar como preditora do futuro escolar

Esta discussão não é nova mas a evolução do sistema educativo, as inovações introduzidas nas práticas pedagógicas como as ensaiadas nalgumas escolas nomeadamente em Vialonga (Bettencourt & Pinto, 2015) as múltiplas reflexões sobre as metodologias de ensino e as alterações curriculares levam-nos a recolocar também a questão do ensino vocacional enquanto possibilidade e conseqüentemente do condicionamento das escolhas feitas pelos indivíduos.

As escolhas individuais têm a marca das possibilidades existentes num determinado contexto e da informação de que os indivíduos dispõem e controlam sobre essas possibilidades, pelo que, quando analisamos as escolhas feitas pelos jovens, temos de ter em atenção que a sua orientação para esta ou aquela opção vocacional tem contornos que se relacionam quer com a oferta disponível no momento da sua opção, quer com a perceção que têm das possibilidades de concretizar com êxito a escolha que fizerem. Um dos momentos em que esta questão se coloca é à saída do 3º ciclo do ensino básico

Sem dúvida que um dos fatores preditores do percurso escolar dos jovens – quer relativamente à via escolhida, quer no que respeita à duração do percurso - é o seu nível de excelência. Num estudo levado a cabo nos anos 90' (Silva, 1999) testámos a hipótese de que a procura de áreas mais gerais era concomitante com uma maior excelência escolar, enquanto a procura de áreas predominantemente tecnológicas aumentava se a 'excelência' escolar fosse mais fraca.

Os dados obtidos permitiram-nos concluir que nas áreas científicas de carácter mais geral, pontificavam os 'bons' alunos, os que revelavam capacidades positivamente avaliadas pela escola e que se relacionam estreitamente com um trabalho iminentemente intelectual e que, nas áreas de cariz marcadamente Tecnológico, predominam os alunos 'menos bons', ou seja, os que no seu percurso escolar viram as suas capacidades negativamente avaliadas em

relação ao padrão de avaliação dominante que, como é sabido, valoriza muito mais as destrezas intelecto/abstratas em detrimento de outras mais empíricas. Estes dados vieram ainda corroborar a hipótese de que, já nas opções vocacionais frequentadas no 9º ano, os processos de discriminação social e escolar operam para que os jovens estudantes oriundos das classes populares, bem como os que têm menor excelência escolar anterior, sejam encaminhados, em maior proporção que os outros, para as áreas tecnológicas. A este nível, no entanto, trata-se de um processo que não afeta a estrutura das escolhas, apenas modula dentro dessa estrutura.

As conclusões a que chegámos permitiram-nos afirmar que a excelência escolar apresenta uma ligação fortíssima aos cursos relacionados com áreas marcadamente científicas e como referem Baudelot e Establet a este propósito "(...) la filière scientifique est devenue le lieu de formation de l'élite scolaire." (1992:139). Dito de outro modo a excelência escolar é principalmente uma excelência de carácter abstractizante, mais valorizada, que raramente conduz os estudantes a vias de cariz mais prático, menos prestigiantes. De acordo com Jean Guichard

"(...) c'est l'excellence - scolairement définie - qui est le critère de la liberté de choix. Le meilleur élève - au sens scolaire du terme - obtient ce qu'il désire. Et ce qu'il désire, c'est évidemment ce qui correspond à la norme sociale: l'entrée dans la filière la plus valorisée (...)." (Guichard;1993:207)

Deste modo, a ideia segundo a qual os cursos técnicos e tecnológicos serão tanto mais frequentados quanto maior for a percentagem de reprovações ao longo do percurso escolar tem aqui uma particular evidência. Não se trata de uma escolha inteiramente voluntária, antes tem raízes profundas na avaliação que os jovens fazem dos seus desempenhos em função da avaliação escolar feita pela instituição educativa. Como refere Marie-Durut-Bellat a propósito dos frequentadores do ensino profissional em França,

"(...) pour entrer aujourd'hui, dans un lycée d'enseignement professionnel apprendre le métier de pâtissier, il est plus important d'être en retard d'un an (pour avoir le droit de le demander), d'avoir un dossier scolaire convenable (pour être sélectionné parmi les nombreux candidats), d'être issus d'un milieu social relativement modeste (pour avoir l'idée de quitter si tôt le système scolaire), que d'être fortement motivé pour cette profession précise..." (Durut-Bellat; 1988:182).

Quase poderíamos dizer que a questão da equidade escolar só poderá ser garantida quando garantirmos a equidade social, ou de outra maneira, a escola não pode resolver os problemas da sociedade. Mas seria demasiado fácil deixar que a escola seguisse o seu caminho sem atender às diferenças transformadas, também pela sua ação, em desigualdades.

É por aqui que podemos recolocar a questão da orientação vocacional. Assim, falar de "vocações", "tendências" ou "capacidades" pouco terá a ver com efetivos procedimentos de orientação, cujo objetivo passa em primeiro lugar por informar para uma escolha mais eficaz, já que as escolhas não podem designar-se como tal, por derivarem de condicionamentos da oferta. Talvez, ao fazermos referência ao modo como alguns jovens vivem este processo, devêssemos utilizar a expressão de que há contingências às quais são alheios os principais interessados, na medida em que resultam de uma "pressão da oferta".

Os cursos vocacionais

Os Cursos Vocacionais criados pela Portaria nº 292- A/2012, de 26 de setembro foram os últimos a ser criados no quadro da oferta de diferentes modalidades de ensino vocacional/profissionalizante, nos níveis básico e secundário de educação e assumem-se sobretudo como estratégias de remediação em percursos de insucesso que possam ter um desfecho de abandono escolar precoce. Mas, do nosso ponto de vista, apresentar este tipo de oferta à saída do 2º ciclo do ensino básico (dirigem-se a alunos com 13 anos de idade) ou

mesmo ainda ao nível do 2º ciclo, é forçar um caminho que nada tem de escolha consciente e que desobriga a escola da sua função de garantir aprendizagens comuns durante o máximo período previsto (3º ciclo). Mesmo apesar de sabermos que estes cursos integram disciplinas de língua portuguesa, matemática e língua estrangeira (o inglês é obrigatório) há uma ‘cultura’ inerente ao ensino regular que se perde nesta ‘irregularidade’. No relatório elaborado pelo CNE encontramos uma ressalva importante mas com pouca resolução: estes cursos apenas conferem certificação escolar.

“Nas restantes componentes curriculares e disciplinas os cursos vocacionais aproximam-se mais do ensino regular do que os CEF, ao que não será alheio o facto de a certificação daquela modalidade só conferir diploma escolar, sem certificação profissional.” (CNE, 2013; 136).

O que significa que fora do ‘mercado escolar’ o diploma pode não ter validade.

O Projeto “Too Young Too Fail”

Este projeto europeu Erasmus +, resulta de uma parceria entre sete instituições de cinco países (Itália, Holanda, Reino Unido; Espanha e Portugal) cujo principal objetivo é identificar e estudar de forma aprofundada e construir materiais de formação para intervir de forma adequada na prevenção do abandono escolar precoce sobretudo na faixa etária dos 10 aos 15 anos.

Nesta primeira fase o objetivo foi o de identificar e descrever um conjunto de “boas práticas” nos diversos países utilizadas e reconhecidas como úteis no combate ao abandono escolar precoce. Após a sua identificação em cada uma das escolas, houve uma entrevista com a pessoa responsável segundo um guião elaborado para o efeito sobre cada uma das práticas. Uma das práticas mais frequentes nas diversas escolas consiste na oferta de cursos vocacionais.

Optámos então por escolher uma das escolas para a recolhermos a descrição dessa prática e perceber de forma mais profunda alguns eixos Escola azul de Setúbal mais sensíveis desta oferta formativa que pode ser decisiva para o seu funcionamento.

Os cursos vocacionais em geral: características.

Estes cursos estão regulamentados Portaria n.º 292-A/2012 em regime de experiência piloto destinando-se a alunos a partir de treze anos que apresentem dificuldades sociais ou académicas, com mais de 13 anos e que tenham duas retenções no mesmo ciclo ou três em diferentes ciclos de escolaridade.

O plano de estudos tem uma estrutura modular e íntegra em termos de formação geral, as disciplinas de matemática, português e inglês, na formação complementar História/Geografia ou Ciências Naturais na componente vocacional deve proporcionar o contato com pelo menos três áreas profissionais. Estes cursos têm uma duração flexível em função das necessidades e tipo de público.

Estes cursos conferem o 6º e o 9º ano embora não confirmem certificação profissional.

Os alunos que terminem todos os módulos do seu plano de estudos podem prosseguir estudos, nos cursos vocacionais ou profissionais (secundário) do ciclo ou nível de escolaridade subsequente. A passagem para o ensino regular exige que os alunos tenham também aproveitamento nas provas de exame nacionais do 9º ano.

No caso estudado era um curso vocacional de 3º ciclo e as áreas vocacionais eram: Gestão desportiva e desenvolvimento; manutenção de instalações elétricas; hardware e software na perspetiva do utilizador. Este era um curso de dois anos

Aspetos críticos

A necessidade de uma atenção e grande esforço na orientação vocacional.

Num primeiro aspeto sobressai a importância do processo de identificação e seleção dos alunos para este curso. Esta passa por uma entrevista com os alunos e os pais: (i) onde é feita uma abordagem às dificuldades do aluno, aos seus pontos fortes e fracos, às suas áreas de interesse cruzando e partilhando as opiniões; (ii) Uma clarificação deste tipo de oferta das suas implicações e a confirmação das expectativas face a este tipo de curso.

De seguida existe uma fase onde se faz um teste de interesses e aptidões vocacionais. Finalmente o aluno tem ainda um mês para experimentar esta via podendo após esta experiência desistir e voltar ao ensino regular.

Como podemos ver há todo um trabalho de coresponsabilização dos pais e famílias não só no momento da entrada mas também desejavelmente durante o curso. Naturalmente que isto requer um esforço redobrado dos técnicos nomeadamente dos psicólogos em todo este trabalho. No curso estudado havia reuniões semanais com os alunos no sentido de perceber o seu nível de motivação no curso e ainda de estimular a valorização pessoal.

A organização pedagógica

Como podemos ver existem um conjunto de disciplinas formais para além das áreas vocacionais. Ora se os alunos podem aderir mais facilmente às áreas vocacionais continuam por vezes resistir aquelas que foram a razão de ser do seu insucesso. É muito importante nestes cursos ter uma equipe docente experiente e que trabalhe de forma colaborativa no sentido de um trabalho integrado e apoiado com estes jovens. Assim este trabalho de coesão pode estar ancorado justamente nas áreas vocacionais que dão sentido às outras disciplinas. Mais uma vez o trabalho de alguém que assegure esta perspetiva é fundamental. Como foi referido no curso estudado no primeiro ano havia um investimento muito forte no

desenvolvimento das competências pessoais e sociais e no segundo ano nas competências profissionais.

A componente vocacional

Esta em que se pretende uma aproximação às atividades profissionais reais encontra três grandes obstáculos: a oferta existente na região que são na sua maioria micro empresas de comércio e serviços; a disponibilidade das entidades para receberem estes alunos, pois têm dificuldade em enquadrá-los e em prestar-lhe atenção e ainda algumas características dos alunos com a falta de pontualidade; de assiduidade e por vezes as atitudes e saber estar. Ora contornar estes obstáculos exige também um trabalho intenso a vários níveis como se pode ver. Assim, no nosso caso optou-se por no primeiro ano os alunos terem o contacto com as atividades vocacionais na própria escola, nos diversos serviços, e no segundo em associações ou em instituições de solidariedade social e muito poucos em empresas.

Conclusão

No final deste curso e como balanço foram referidos os seguintes aspetos mais positivos e colocadas algumas reservas e requisitos a saber:

Apesar de ser uma primeira experiência não houve desistências no curso e o nível de sucesso foi elevado. Ou seja a maioria dos alunos completou com sucesso todos os módulos no tempo previsto ou seja nos dois anos.

Se tivessem continuado no sistema regular de ensino muito provavelmente teriam abandonado a escola antes de concluir o nono ano.

Os estudantes não se sentiram obrigados escolher este caminho, acharam mesmo que esta via era mais adequada para os seus percursos e expectativas em termos de futuro;

Os estágios foram um, fator importante para os alunos reestruturarem a sua relação e as atitudes face à aprendizagem

No entanto foi considerado que o curso é útil para o prosseguimento de estudos dos alunos problemáticos mas não uma boa oportunidade para preparar profissionalmente

Para que haja hipótese de êxito para os alunos é necessário que a equipe que trabalha com o curso o faça de um modo colaborativo e acredite neste projeto.

Será que esta pode ser considerada uma boa prática na prevenção do abandono escolar precoce? É certo que como vimos este caminho poder constituir uma possibilidade de escolarização ou de prevenção do abandono para muitos alunos. Contudo, aliás como foi levantado pelo responsável do curso ainda que por outras palavras, quando se corre o risco, do diploma não ter validade total nem no contexto escolar nem nos contextos profissionais; ou destes alunos não poderem prosseguir estudos em igualdade de circunstâncias com quem nunca saiu do sistema regular, poder-se-á falar de uma boa prática? Entendemos que esta questão pode ser provocadora, no entanto ela pode ser um pretexto para uma nova discussão sobre a escola que temos e a educação futura.

Referências bibliográficas

- Baudelot, C, Establet, R., (1992), *Allez les filles!*, Paris, Éditions du Seuil
- Bettencourt, A; Pinto, J. (2015) Vers Une Éducation Inclusive à l'École de Vialonga: les Effets de la Mise en Place du Travail Autonome sur les Pratiques Enseignantes. In Marie-Anne Hugon & Bruno Robbes. *Des Innovations Pédagogiques et Educatives en Reponse à la Crise de l'École*. Arras: Artois Presses Université
- Conselho Nacional de Educação, O Estado da Educação, (2013), Lisboa, CNE
- Durut-Bellat, M., (1988), *Le fonctionnement de l'orientation - Génèse des inégalités sociales à l'école*, Lausanne, Delachaux et Niestlé
- Guichard, J., (1993), *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF
- Fundação Francisco Manuel dos Santos, (2015) Pordata: www.Pordata.pt
- Machado, J; Formosinho, J. (2012) Igualdade em Educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional n° 11* pp. 29-43
- Ministério da Educação e Cultura. (2014). *Educação em números. Portugal - 2014*. DGEEC - MEC
- Silva, C, (1999), *Escolhas escolares, heranças sociais*, Oeiras: Celta Editora
- Kakn, S. (2011) *Pédagogie Différenciée*. Bruxelles: De Boek
- Cursos Vocacionais: <http://www.dgeste.mec.pt>

O DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO DOS ALUNOS E A PERCEÇÃO DO PROFESSOR DO SEU ENVOLVIMENTO EM ATIVIDADES DE INVESTIGAÇÃO

Jorge Gonçalves, Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA)

Margarida Alves Martins, Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA)

mmartins@ispa.pt

RESUMO: Pretendeu-se avaliar a relação entre o desenvolvimento metacognitivo dos alunos e o seu envolvimento em atividades de investigação, percebido pelo professor. Participaram neste estudo 36 alunos do 8º ano, na disciplina de Ciências Físico-químicas, envolvidos em atividades de investigação. Foram utilizados dois instrumentos traduzidos, adaptados e validados para estudantes portugueses nesta faixa etária, o Inventário da Consciência Metacognitiva e o Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem, assim como, solicitada a avaliação por parte do professor do envolvimento dos alunos nas atividades de investigação. Foi encontrada correlação moderada e significativa entre a percepção do professor do envolvimento dos alunos nas atividades de investigação com o desenvolvimento metacognitivo e com a utilização de estratégias cognitivas, assim como, correlação forte e significativa com a autorregulação.

Introdução

Almeida destaca que “uma atenção progressiva vem sendo dada, nos estudos cognitivistas da aprendizagem e da inteligência, às componentes metacognitivas” (2002, p. 160). A importância da metacognição é salientada também por Valente como “um dos desenvolvimentos conceptuais mais influente, tanto na compreensão da cognição e na identificação do que é o comportamento inteligente eficiente, assim como nas implicações possíveis que pode ter na educação através da promoção cognitivas dos alunos e dos seus efeitos na aprendizagem, é o conceito de metacognição” (1989, p. 47).

A visão de Brown (1978) é salientada por Georghiades (2004) destacando que a metacognição provou ser uma noção complexa e muitas vezes pouco compreendida, fundamentando com o facto de que a própria contribuição de Flavell para o livro de Weinert and Kluwe's (1987) *Metacognition, Motivation and Understanding* foi intitulado '*Speculations about the nature and development of metacognition*'. O número de definições, termos e análises do que a metacognição representa tem sido a causa de alguma confusão na

literatura. Weinert, por exemplo, falou de um trabalho ‘vago’ e ‘impreciso’ de definição da metacognição (1987, cit por Georghiades, 2004).

Podemos considerar dois polos na metacognição: por um lado, os conhecimentos sobre a cognição e os seus produtos e, por outro, as competências metacognitivas. Flavell salienta que a metacognição “refere-se aos conhecimentos do sujeito relativos aos seus próprios processos e produtos cognitivos”, assim como, “remete também para o controlo activo, a regulação e a orquestração desses processos” (1979).

Schraw (2002), numa outra abordagem, distingue dois componentes da metacognição, o conhecimento e a regulação da cognição. O primeiro refere-se ao que os indivíduos sabem sobre a sua própria cognição ou sobre a cognição em geral, incluindo pelo menos três tipos de consciência metacognitiva: conhecimento declarativo, procedimental e condicional. O segundo componente, a regulação da cognição, refere-se a um conjunto de atividades que ajudam os estudantes a controlar a sua aprendizagem.

O desafio da avaliação da metacognição tem levado ao desenvolvimento de metodologias diversificadas, desde entrevistas como Swanson (1990) ou Zimmerman e Martinez-Pons (1986), a monitorização através de listas de verificação como Manning et al (1996). Também a avaliação da regulação metacognitiva foi desenvolvida por vários autores como Newman (1984a, 1984b, Newman & Wick, 1987), Presley (Pressley & Ghatala, 1989; Pressley, Levin, Ghatala, & Amhad, 1987) ou Tobias (Tobias, Everson, & Laitusis, 1999), recorrendo a diferentes técnicas de calibração.

Foram desenvolvidos questionários para alunos mais velhos, como o Metacognitive Awareness Inventory (Schraw & Denninson, 1994) ou o Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991). Foram também desenvolvidas versões do MAI em Portugal, para formandos da Força Área Portuguesa

(Bártolo-Ribeiro, Almeida, Simões & Maroco, 2010), assim como, do MSLQ para alunos do ensino superior de engenharia (Melo, Mendes, Sá, Gonçalves, Pile, Carvalho, 2006) e enfermagem (Santos & Pinheiro, 2010).

Instrumentos originais foram também adaptados para alunos em idade escolar mais baixa, como o Jr. Metacognitive Awareness Inventory (Sperling, Howard, Miller, & Murphy, 2002), com duas escalas diferentes, para alunos mais novos (Versão A) e alunos mais experientes (Versão B). Foi também estudada a sua consistência e relação com outras escalas, como o MSLQ (Sperling, Howard, Staley, & DuBois, 2004).

Em Portugal, Gonçalves, Fidalgo e Alves Martins (2011) traduziram, adaptaram e validaram instrumentos de avaliação para estudantes portugueses entre o sexto e o nono anos de escolaridade, nomeadamente a versão B do Jr. MAI, criado por Sperling, Howard, Miller e Murphy (2002), assim como da secção Self-Regulated Learning Strategies do MSLQ, elaborado por Pintrich e De Groot (1990), que inclui duas escalas, sobre a utilização de estratégias cognitivas e autorregulação. Foi também estudada a relação entre as duas escalas em contextos específicos de ensino das ciências, como as atividades de investigação (Gonçalves & Alves Martins, 2013).

Carr (1991) destacou que os professores têm perceção de diferenças individuais no conhecimento metacognitivo dos seus alunos. Já Sperling et al, (2002) desenvolveu o Teacher Rating of Metacognition e estudou a sua relação com as duas escalas do Jr. MAI. Neste caso, só foi encontrada correlação significativa para a versão A do Jr. MAI, para alunos mais novos, por poder estar associada a uma avaliação em contexto mais geral. No entanto, Gonçalves e Alves Martins (2013) encontraram correlação significativa, ainda que moderada, com a perceção do professor, para a versão B do Jr. MAI, em contexto específico de ensino das ciências.

No que diz respeito aos contextos de aprendizagem no ensino das ciências, as atividades de investigação assumem relevância perante o desenvolvimento metacognitivo. É possível reconhecer elementos estruturais nos vários modelos para realização de atividades de investigação, como: identificar o problema; explorar, descobrir e criar possíveis estratégias para o resolver; analisar os dados; avaliar os efeitos dos procedimentos realizados e aprender a partir dessa avaliação (Baptista, 2006). Todos têm como princípio que nem sempre é necessário seguir todas as etapas, dependendo da atividade de investigação e da estratégia adotada e que as etapas não são estanques podendo, em função das questões surgidas e da avaliação ao longo do percurso, surgir a necessidade de voltar a etapas anteriores.

As atividades de investigação apresentam características essenciais, como as avançadas NRC (2000). São consideradas 5 características associadas às atividades de investigação: O aluno envolve-se em questões cientificamente orientadas, dá prioridade a evidências na resposta às questões, formula explicações a partir de evidências, relaciona as explicações com o conhecimento científico e comunica e justifica as explicações. Apresentam ainda entre 3 a 4 variações que representam diferentes níveis de autorregulação do aluno ou, por oposição, diferentes níveis de regulação por parte do professor ou materiais.

Nas atividades de investigação a dinâmica na sala de aula, a relação aluno – professor e entre alunos é muito diferente de uma aula tradicional. As atividades de investigação estiveram, na Educação em Ciência, durante muito tempo associadas à ideia de um método científico tradicional e universal transmitindo aos estudantes uma ideia errada de como os cientistas desenvolvem o seu trabalho.

A investigação requer a identificação do problema e atividades multifacetadas como realização de observações, colocação de questões, pesquisa bibliográfica, planeamento de investigações, revisão dos conhecimentos já existentes, construção e/ou utilização de

ferramentas de análise de dados, exploração, previsão e resposta à questão e comunicação de resultados (NRC, 2000). A exploração de problemas nas atividades de investigação é, para os alunos, promotora da construção de novas conceções, a partir dos conhecimentos anteriores (Miguéns, 1999). Como exemplo, o modelo construtivista definido pelo *Biological Science Curriculum Study* (BSCS) consiste num ciclo de aprendizagem em cinco fases conhecido como o modelo dos Cinco ‘E’ (Lorsbach, s.d): *Engage* (*Motivar*), *Explore* (*Explorar*), *Explain* (*Explicar*), *Extend* (*Desenvolver*) e *Evaluate* (*Avaliar*).

Método

Objetivos

Pretendeu-se avaliar a relação entre o desenvolvimento metacognitivo dos alunos e a perceção do professor do seu envolvimento em atividades de investigação.

Amostra

Participaram neste estudo 36 alunos do 8º ano que frequentavam a disciplina de Ciências Físico-Químicas, distribuídos por 2 turmas. As idades dos alunos situam-se entre os 13 e 15 anos, com uma média de 14 anos, destes 18 são rapazes e 18 são raparigas. No conjunto, 8 alunos estavam a repetir o 8º ano e 44% dos alunos tinham nível inferior a 3 no primeiro período. Os participantes são de uma escola do interior de Portugal, num meio rural e com grande ligação à agricultura. Os pais têm baixas qualificações académicas, com 89% dos pais com o 9º ano ou inferior. Todos os participantes estiveram envolvidos no estudo no contexto da disciplina de Ciências Físico-Químicas, na altura do ano correspondente ao desenvolvimento do tema do Som, durante cerca de 8 semanas, com a mesma professora e as mesmas metodologias de ensino, com base em atividades de investigação.

Instrumentos

Para o efeito foi aplicado o Inventário da Consciência Metacognitiva Júnior e o Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem, instrumentos de avaliação traduzidos, adaptados e validados por Gonçalves, Fidalgo e Alves Martins (2011). Ao professor foi ainda solicitada a avaliação do envolvimento dos alunos nas atividades de investigação.

Inventário da consciência metacognitiva Júnior (ICM Jr.)

O Jr. Metacognitive Awareness Inventory (Jr. MAI), criado por Sperling et al, (2002), foi desenvolvido a partir de um instrumento já criado por Schraw e Dennison (1994), para avaliação do desenvolvimento metacognitivo de adultos, o Metacognitive Awareness Inventory (MAI). Os autores do Jr. MAI pretenderam construir um instrumento pequeno e fácil de administrar para avaliar o potencial metacognitivo, intervenções de estratégias cognitivas, e para utilização como instrumento de avaliação da eficiência no desenvolvimento de intervenções. O instrumento desenvolvido apresenta duas versões. A versão A, para alunos entre o terceiro e o quinto ano de escolaridade, inclui 12 itens com resposta em três opções (nunca, às vezes ou sempre). A versão B utilizada neste estudo corresponde à adaptação para alunos entre o sexto e o nono ano de escolaridade, de forma geral com idades entre os 10/11 e os 14/15 anos, traduzida e validada por Gonçalves, Fidalgo e Alves Martins (2011). Este instrumento é constituído por 18 itens ($\alpha = .80$), usando uma escala tipo Likert de 5 pontos.

Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem (QEMA)

O questionário Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) foi elaborado por Pintrich e De Groot (1990), a partir da adaptação de itens de vários instrumentos usados para avaliar a motivação dos alunos, a utilização de estratégias cognitivas e a metacognição. O instrumento original inclui 44 itens, respondidos através de uma escala tipo Likert de 7 pontos, divididos em duas secções principais: Crenças Motivacionais (Motivational beliefs) e

Estratégias de Aprendizagem Autorregulada (Self-Regulated Learning Strategies). Os alunos respondem ao questionário em referência a uma disciplina. A versão utilizada neste estudo corresponde à tradução, adaptação e validação da secção Estratégias de Aprendizagem Autorregulada do MSLQ (Gonçalves, Fidalgo & Martins, 2011), constituída por duas escalas cognitivas: Uso de Estratégia Cognitiva e Autorregulação. A escala Uso de Estratégia Cognitiva ($\alpha = .89$) é constituída por 13 itens referentes à utilização de estratégias de ensaio, de elaboração e estratégias organizacionais (Exemplos: “Quando estudo para um teste, pratico repetindo várias vezes as coisas importantes para mim próprio”; “Quando estudo, ponho as ideias importantes nas minhas próprias palavras”; “Eu sublinho os capítulos do meu livro para ajudar-me a estudar”). A escala Autorregulação ($\alpha = .91$) consiste em 9 itens metacognitivos e de gestão do esforço (Exemplos: “Coloco-me questões para garantir que sei a matéria que estive a estudar”; “Mesmo quando as matérias de estudo são chatas e pouco interessantes, continuo a trabalhar até acabar”). As duas escalas foram fundidas num único instrumento, com a ordenação dos itens de acordo com a secção original, respondido também através de uma escala de Likert de 7 pontos (1 = não sou nada assim a 7 = sou completamente assim).

Avaliação do envolvimento dos alunos nas atividades de investigação

O instrumento utilizado é baseado na tabela Essential features of Classroom Inquiry and Their Variations avançada pelo The National Academy of Sciences (NRC, 2000). São consideradas as cinco características associadas às atividades de investigação. Cada característica apresenta entre três a quatro variações que representam diferentes níveis de Autorregulação do aluno ou, por oposição, diferentes níveis de regulação por parte do professor ou materiais. A tabela original foi traduzida (Anexo A) e subdividida em cinco tabelas, correspondentes a cada característica e as suas variações. Assim, para cada característica, o professor do Grupo Experimental, associou a cada aluno uma determinada

variação, de acordo com a sua avaliação da forma como o aluno se envolveu nas atividades de investigação ($\alpha = .93$).

Procedimentos

A didática desenvolvida baseou-se num conjunto de 11 atividades bastante diversificadas (Baptista, 2006), com base em atividades de investigação, enquadradas pelas Orientações Curriculares para o tema Som. As seis atividades com estas características, construídas com base no modelo teórico dos *Cinco E's* (Lorsbach, s.d.), procuraram contemplar as 5 fases propostas: motivar, explorar, explicar, ampliar e avaliar. Na fase motivar, todas as atividades foram introduzidas de forma a despertar a curiosidade dos alunos em relação ao tópico em estudo. Para isso, recorreu-se a questões, textos ou CD's. Na fase explorar, referenciada em todas as atividades pelas palavras “Planeiem” e “Explorem”, os alunos planificaram uma atividade que permitisse responder ao problema inicial, realizaram a atividade de acordo com o que planificaram e discutiram os resultados obtidos. Na fase explicar, os alunos criticaram os resultados que obtiveram e apresentaram as suas conclusões. A fase ampliar, corresponde ao “Vão mais além...” de todas as atividades. Nesta fase, os alunos atribuem um título à atividade e, por vezes, solicita-se uma atividade de pesquisa. A fase avaliar diz respeito ao “Reflitam”, em que os alunos se debruçam sobre o que aprenderam, como aprenderam e o que gostavam de aprender mais. Foram ainda realizadas 3 atividades para permitir consolidar o que os alunos aprenderam com a realização das atividades de investigação. Estas atividades serviram como momento de avaliação do desenvolvimento de competências de conhecimento substantivo, para além de levar os alunos a refletirem nas potencialidades das atividades de investigação na aprendizagem do Som, constituindo momentos importantes de operacionalização da recolha de dados para a

avaliação dos alunos. Por último, foi ainda realizada uma acção de formação sobre “ O Som e a Saúde”.

Condições de aplicação de testes/questionários ou observação

Na aula anterior ao desenvolvimento do tema na disciplina de Ciências Físico-químicas, os alunos participaram no estudo através da passagem do ICM Jr. e do QEMA, em contexto de turma. O ICM Jr. foi preenchido sem tempo definido mas com entrega e início ao mesmo tempo. Foram dadas instruções quanto ao preenchimento dos dados. As questões não foram lidas em voz alta, nem foram esclarecidos sentidos globais das afirmações, sendo só tiradas dúvidas quanto ao significado de palavras isoladas. Procedimentos idênticos foram adotados para o QEMA. No final do tema, o professor preencheu ainda o Instrumento de avaliação do Envolvimento dos Alunos nas Atividades de Investigação.

Resultados

No Quadro 1 são apresentadas as médias e desvios padrão do Inventário da Consciência Metacognitiva Jr. (ICM Jr.) e do Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem (QEMA), com a escala de Uso da Estratégia Cognitiva (QEMA-E) e de Autorregulação (QEMA-A).

Para avaliar como se relaciona a percepção do professor sobre o envolvimento dos alunos em atividades de investigação com o desenvolvimento metacognitivo dos alunos foi realizada uma análise de correlação bivariada de Pearson entre os resultados do Inventário da Consciência Metacognitiva Jr. com o Instrumento de avaliação pelo professor do envolvimento dos alunos nas atividades de investigação. Identificou-se uma correlação moderada significativa e positiva entre o Instrumento de avaliação pelos professores do

envolvimento dos alunos nas atividades de investigação e o Inventário da Consciência Metacognitiva Jr ($r = .53$; $p < .01$).

Quadro 1 – Descritivos do ICM Jr., escalas do QEMA e a Avaliação do envolvimento dos alunos nas atividades de investigação

	N	Média	Desvio Padrão	Min	Máx	Assimetria	Curtose
ICM Jr.	36	54.14	6.37	39	67	-.31	.38
QEMA-E	36	58.72	13.41	33	82	-.01	-.86
QEMA-A	36	27.69	7.28	14	41	.28	-.81
Envolvimento	36	12.63	2.66	10	19	.89	-.53

Da mesma forma, para avaliar como se relaciona a utilização de estratégias cognitivas e a autorregulação com a percepção do professor sobre o envolvimento dos alunos em atividades de investigação foi realizada uma análise de correlação bivariada de Pearson entre os resultados da escala Uso da estratégia Cognitiva do Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem com o Instrumento de avaliação pelo professor do envolvimento dos alunos nas atividades de investigação. Identificou-se uma correlação moderada significativa e positiva entre o Instrumento de avaliação pelos professores do envolvimento dos alunos e a escala Uso da Estratégia Cognitiva do Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem ($r = .59$; $p < .01$).

Foi também realizada uma análise de correlação bivariada de Pearson entre os resultados da escala Autorregulação do Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem com o Instrumento de avaliação pelo professor do envolvimento dos alunos

nas atividades de investigação. Identificou-se uma correlação forte significativa e positiva entre o Instrumento de avaliação pelos professores do envolvimento dos alunos nas atividades de investigação e a escala Autorregulação do QEMA ($r = .75; p < .01$).

No Quadro 2 são apresentadas os coeficientes de Pearson entre as características dos Instrumento de avaliação do envolvimento dos alunos nas atividades de investigação e os pré-testes do Inventário da Consciência Metacognitiva Jr. (ICM Jr.) e das escalas do QEMA.

Quadro 2 – Coeficientes de Pearson entre o ICM Jr., escalas do QEMA e a Avaliação do envolvimento nas atividades de investigação

	C1	C2	C3	C4	C5
ICM Jr.	.51	.46	.52	.54	.39
QEMA – E	.61	.54	.60	.50	.41
QEMA – A	.65	.57	.63	.54	.54

$p < .01$

Nota C1: O aluno envolve-se em questões cientificamente orientadas

C2: O aluno dá prioridade a evidências na resposta às questões

C3: O aluno formula explicações a partir de evidências

C4: O aluno relaciona as explicações com o conhecimento científico

C5: O aluno comunica e justifica as explicações

Como se pode verificar, com o ICM Jr. a correlação mais baixa foi encontrada na característica “o aluno comunica e justifica as explicações” (C5). A característica das atividades de investigação “o aluno relaciona as explicações com o conhecimento científico” (C4) apresentou a correlação mais alta, ainda que também moderada.

Com a escala Uso da Estratégia Cognitiva do QEMA a característica das atividades de investigação com correlação mais baixa também foi “o aluno comunica e justifica as explicações” (C5). Por outro lado, a característica com correlação mais alta foi “o aluno envolve-se em questões cientificamente orientadas” (C1).

Com a escala Autorregulação do QEMA as características das atividades de investigação com correlações mais baixas foram “o aluno comunica e justifica as explicações” (C5) e “o aluno relaciona as explicações com o conhecimento científico” (C4). Por outro lado, a característica com correlação mais alta também foi “O aluno envolve-se em questões cientificamente orientadas” (C1).

Discussão e Conclusões

Podemos considerar, tendo em conta os resultados obtidos, que se confirmam as correlações entre o desenvolvimento metacognitivo, a autorregulação e a utilização de estratégias cognitivas do aluno com a perceção do professor do envolvimento do aluno nas atividades de investigação. Estes resultados vêm apoiar os resultados de Kipnis e Hofstein (2008) que salientam a relação das atividades de investigação com a promoção do desenvolvimento de competências metacognitivas. Os resultados obtidos são também coincidentes com os objetivos de compreensão geral dos processos científicos, assim como de ajudar os alunos a perceberem o “como sabemos” o que sabemos em ciência, das atividades de investigação no ensino das ciências (NRC, 2000).

Em relação ao envolvimento dos alunos nas atividades de investigação constatou-se que os alunos com maior nível de desenvolvimento metacognitivo foram identificados pelo professor como tendo um maior envolvimento nas atividades de investigação. Podemos também identificar que os alunos com maior autorregulação e maior utilização de estratégias cognitivas foram identificados pelo professor como tendo um maior envolvimento nas

atividades de investigação. Estes resultados são consistentes com a importância das competências metacognitivas, da autorregulação e utilização de estratégias cognitivas para um maior envolvimento do aluno nas atividades de investigação e conseqüente menor intervenção do professor (NRC, 2000).

De realçar que para o ICM Jr. a característica das atividades de tipo investigação com maior correlação, ainda que moderada, foi a quatro “O aluno relaciona as explicações com o conhecimento científico”. Para as escalas do QEMA foi a primeira característica “O aluno envolve-se em questões cientificamente orientadas”. Nos dois casos estamos perante características em que quanto maior a autonomia do aluno, maior a necessidade de envolver componentes da metacognição, como o conhecimento da cognição e a sua regulação.

A característica das atividades de investigação em que a correlação foi menor com os dois instrumentos, ICM Jr. E QEMA, foi “O aluno comunica e justifica as explicações”. Pode ser assumida como uma característica que exija menor envolvimento em atividades metacognitivas, como um espaço de mera partilha do conhecimento, posterior à tomada de consciência e sem qualquer atividade de controlo do próprio processo de aprendizagem. Neste contexto reforça-se que o desenvolvimento metacognitivo pode constituir um elemento relevante para tornar acessível o ensino das ciências (White & Frederiksen, 1998, 2000; White, Frederiksen & Collins, 2009), permitindo ao aluno ir mais além na sua forma de fazer ciência, com maior autonomia e autorregulação.

Outras linhas de investigação serão relevantes para avaliar outros contextos de ensino das ciências, a relação com outros domínios metacognitivos, assim como uma abordagem qualitativa do contributo das atividades de investigação no desenvolvimento da metacognição, assim como da perceção por parte dos professores.

Referências

- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 155-165.
- Bártolo-Ribeiro, R.; Almeida, L. S.; Simões, M.; Maroco, J. (2010). Metacognição: Qual o valor incremental no rendimento da formação profissional. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2779-2790). Braga: Universidade do Minho
- Baptista, M., & Freire, A. M. (2006). Investigações em aulas de Ciências Físico-Químicas. Mudanças nas percepções de alunos do 8º ano relativamente ao ensino e à avaliação. *Investigar em Educação*, 5, 237-257.
- Carr, M., & Kurtz, B. E. (1991). Teachers' perceptions of their students' metacognition, attributions, and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 197-206.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906
- Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: Three decades of metacognition. *International Journal of Science Education*, 26(3), 365-383. doi:10.1080/0950069032000119401
- Gonçalves, J., Fidalgo, Z., & Alves Martins, M. (2011). Avaliação do desenvolvimento metacognitivo de estudantes entre o sexto e o nono ano de escolaridade. In *Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2453- 2462). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Gonçalves, J. & Alves Martins, M. (2013). Perceção dos professores sobre o desenvolvimento metacognitivo dos alunos. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4182-4191). Braga: Universidade do Minho.
- Gonçalves, J. & Alves Martins, M. (2013). Avaliação da metacognição, autorregulação e utilização de estratégias cognitivas em atividades de investigação. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2453-2462). Braga: Universidade do Minho.
- Kipnis, M., & Hofstein, A. (2008). The inquiry laboratory as a source for development of metacognitive skills. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 6, 601-627. doi:10.1007/s10763-007-9066-y
- Lorsbach, A. (n.d.). *The learning cycle as a tool for planning science instruction*. Recuperado em 5 Setembro, 2009, de <http://www.coe.ilstu.edu/scienceed/lorsbach/257lrcy.htm>
- Manning, B. H., Glasner, S. E., & Smith, E. R. (1996). The self-regulated learning aspect of metacognition: A component of gifted education. *Roeper Review*, 18(3), 217-223. doi:10.1080/02783199609553741
- Melo, R.; Mendes, R.; Gonçalves, I.; Pile, M. & Carvalho, C. (2006). Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem – Versão Portuguesa do Manual de Utilização. Adaptado de P. Pintrich, D. Smith, T. Garcia and W. McKeachie (1991). Lisboa: IST
- Miguéns, M. (1999). *O trabalho prático e o ensino das investigações na educação básica*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- National Research Council – NRC (2000). *Inquiry and the national science education standards*. Washington, DC: National Academy.
- Newman, R. S. (1984a). Children's achievement and self-regulation evaluations in mathematics: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 857-873.
- Newman, R. S. (1984b). Children's numerical skill and judgments of confidence in estimation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 37(1), 107-123.
- Newman, R. S., & Wick, P. L. (1987). Effect of age, skill, and performance feedback on children's judgments of confidence. *Journal of Educational Psychology*, 79(2), 115-119.
- Pintrich, P.R., & De Groot E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-50. doi:10.1037/0022-0663.82.1.33
- Pressley, M., & Ghatala, E. S. (1989). Metacognitive benefits of taking a test for children and young adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 430-450.

- Pressley, M., Levin, J. R., Ghatala, E. S., & Amhad, M. (1987). Test monitoring in young grade school children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 43(1), 96–111.
- Santos, J. & Pinheiro, M. R. (2010). Assiduidade às aulas, satisfação com o curso e estratégias de motivação para a aprendizagem em estudantes do ensino superior. Actas do I Congresso RESAPES (CD ROM), pp. 362-370. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schraw, G. (2002). Promoting general metacognitive awareness. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (pp. 3-16). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Schraw, G., & Dennison (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475. doi:10.1006/ceps.1994.1033
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79. doi:10.1006/ceps.2001.1091
- Sperling, R.A., Howard, B.C., Staley, R. & Dubois, N. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 117-130. doi:10.1076/edre.10.2.117.27905
- Swanson, H. L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 306–314. doi:10.1037/0022-0663.82.2.306
- Tobias, S., Everson, H., Laitusis, V. (1999). Toward a performance-based measure of metacognitive knowledge monitoring: Relationships with self-reports and behavior ratings. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Valente, M. O., Salema, M. H., Morais, M. M., & Cruz, M. N. (1989). A metacognição. *Revista de Educação*, 1(3), 47-51.
- White, B., & Frederiksen, J. (1998). Inquiry, modeling, and metacognition: Making science accessible to all students. *Cognition and Instruction*, 16(1), 3-117.
- White, B., & Frederiksen, J. (2000). Metacognition facilitation: An approach to making scientific inquiry accessible to all. In J. Minstrell & E. H. van Zee (Eds.), *Inquiry and inquiry learning and teaching in science* (pp. 331-370). Washington DC: American Association for the Advancement of Science.
- White, B. Y., Frederiksen, J. R., & Collins, A. (2009). The interplay of scientific inquiry and metacognition: More than a marriage of convenience. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 175–205). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614–628.

Anexo A

Avaliação do envolvimento dos alunos nas atividades de investigação

Características	Variações			
1. O aluno envolve-se em questões cientificamente orientadas	O aluno coloca uma questão	O aluno selecciona entre questões, coloca novas questões	O aluno apura ou clarifica questões fornecidas pelo professor, materiais ou outras fontes	O aluno envolve-se em questões fornecidas pelo professor, materiais ou em outras fontes
2. O aluno dá prioridade a evidências na resposta às questões	O aluno determina o que constitui evidências e recolhe	O aluno é orientado na recolha de determinados dados	O aluno recebe os dados e é solicitado a analisar	O aluno recebe os dados e diz-lhe como analisar
3. O aluno formula explicações a partir de evidências	O aluno formula explicações depois de sintetizar as evidências	O aluno é orientado no processo de formulação de explicações a partir de evidências	O aluno dispõe de formas possíveis para usar as evidências para formular explicações	O aluno dispõe de evidências e da forma de as usar para formular explicações
4. O aluno relaciona as explicações com o conhecimento científico	O aluno, de forma autónoma, examina outras fontes e estabelece ligações com as explicações	O aluno é orientado para áreas e fontes de conhecimento científico	O aluno recebe possíveis ligações	
5. O aluno comunica e justifica as explicações	O aluno estabelece argumentos razoáveis e lógicos para comunicar as explicações	O aluno é apoiado no desenvolvimento da comunicação	O aluno comunica através de linhas gerais fornecidas para o efeito	O aluno comunica através de passos e procedimentos fornecidos
<p>Maior ----- auto-regulação do aluno ----- Menor</p> <p>Menor ----- regulação por parte do professor ou materiais ----- Maior</p>				

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM CAMINHO POSSÍVEL!

Maria Lacerda, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich,
maria.lacerda@emulrich.org

Maria Celeste Ribeiro, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich,
celest.ribeiro@emulrich.org

Raquel Costa Quintino, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich,
rscquintino@gmail.com

Resumo: A sociedade atual encontra-se numa permanente e contínua transformação que se reflete no modo de pensar e viver a Escola. A Escola é, assim, desafiada a responder com qualidade às características da população (Morgado, 2004; Rodrigues, 2006).

A intervenção em salas de aula inclusivas, porém, implica o questionamento das formas tradicionais de trabalho escolar, a reorganização do currículo e um cuidado especial na estrutura e dinâmica dos ambientes educativos (Alonso, 2001; César, Ventura & Matos, 2013; Roldão, 2003). Neste sentido, os objetivos principais desta intervenção educativa, foram o de contribuir para a aprendizagem de conteúdos das áreas curriculares de Estudo do Meio, Português e Matemática dos alunos de uma turma do 2º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e o de responder à individualidade dos alunos da turma ajustando estratégias e materiais aos programas existentes (Cadima 2006; Correia, 2008; Morgado 2009).

Este estudo de natureza qualitativa recorreu a técnicas de observação direta, à análise documental, e a entrevistas semiestruturadas realizadas às professoras titular de turma e de ensino especial.

Foi possível verificar que o trabalho desenvolvido contribuiu para a aprendizagem dos alunos e especificamente do aluno com NEE. Concluímos ainda, pela análise dos dados recolhidos, que o envolvimento do aluno com NEE nas atividades realizadas constituiu um fator de motivação e proporcionou a aquisição dos conhecimentos pré-determinados.(Aires, 2011; Coutinho, 2011; Denzin,2002).

Introdução

Aceder a uma Educação inclusiva é procurar uma cidadania plena, no que ela comporta de direito e responsabilidade em estar com outros e com eles colaborar e aprender, num processo ativo de implicação e de tomada de decisões. A Educação inclusiva supõe uma escola inclusiva, uma escola que pretende acolher todas as crianças e jovens da sua comunidade que flexibiliza e adapta os seus currículos, não se limitando a reduzi-los, reestrutura as suas práticas de organização e de funcionamento, de forma a responder à diversidade dos seus estudantes, desde os mais vulneráveis aos mais dotados, apostando na

mudança de mentalidades e de práticas, implicando, valorizando e corresponsabilizando todos os intervenientes no processo educativo.

No entanto a grande dificuldade que se coloca é na articulação da teoria com a prática, uma vez que nas escolas, embora se defendam estas premissas, a realidade é que as turmas têm cada vez mais alunos dificultando processos de diferenciação.

É no contexto desta problemática que defendemos a relevância de dar a conhecer a prática de uma estudante da ESEI Maria Ulrich a fim de contribuir para enriquecer o debate sobre as possibilidades e constrangimentos da diferenciação pedagógica no 1ºCEB.

Falando de...

Práticas educativas e diferenciação pedagógica

Os contextos educativos oferecem atualmente uma diversidade de públicos para os quais os professores têm de estabelecer condições de aprendizagem. Essa diversidade manifesta-se em vários níveis, nomeadamente sociocultural e cognitivo. Neste cenário multifacetado, a pedagogia diferenciada constitui um poderoso contributo na resposta às variações de receção, motivação e perfil de aprendizagem de cada aluno. A assunção destes pressupostos remete para uma rutura com práticas formativas rotineiras, pensadas para o coletivo, estruturadas de forma rígida e distantes das reais necessidades dos alunos, recorrendo sistematicamente ao uso de manuais escolares.

Acreditamos que os professores devem ser sensíveis e abertos às características de cada aluno, de modo a proporcionar-lhes respostas diversificadas, para que todos consigam ter igualdade de oportunidades. A igualdade de oportunidades pressupõe uma igualdade de acesso ao currículo e isso exige que os professores privilegiem uma pedagogia diferenciada, ao longo de todo o processo ensino/aprendizagem do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A procura de novas formas de gerir e organizar a sala de aula com mais eficácia e qualidade pretende reforçar o papel da autonomia com o desenvolvimento de práticas de diferenciação e gestão do currículo, bem como a promoção do direito a uma educação para todos que respeite a diversidade, equidade e igualdade de oportunidades. (Cadima, 1997; Costa, 2000; Heacox, 2006; Morgado, 2004; Perrenoud, 2000; Postic, 1995; Tomlinson & Allan, 2002).

Com a evolução do entendimento do que é aprender e ensinar, sustentada pelos resultados da investigação em educação, começa a ver-se a diferenciação pedagógica com um olhar mais criterioso. A aprendizagem deixa de ser encarada como um processo de acumulação linear de conhecimentos que é comum a todos o que se encontram na mesma etapa de desenvolvimento, para ser vista como um processo complexo, que implica uma apropriação pessoal de experiências, feita através de uma atividade própria (Pinto, 2007), que decorre na diversidade dos contextos socioculturais.

Atendendo que as práticas inclusivas derivam de programas educativos de qualidade e assentam na capacidade de o professor colocar em prática processos de diferenciação, Morgado (2003) e Rodrigues (2001), é nossa convicção apetrechar os estudantes finalistas neste sentido, durante a sua formação inicial.

O papel dos professores na construção da diferenciação pedagógica

Aos professores tem vindo a ser atribuído um papel determinante na construção da mudança educacional e curricular, quer se trate de inovações desencadeadas pelo poder central, quer de propostas com carácter mais descentralizado, neste caso das escolas e dos seus contextos.

Para Roldão (1999) é urgente uma reflexão sobre a gestão do currículo e sobre a forma de adequar as ofertas curriculares às necessidades individuais e de grupo. Cabe ao professor, entre muitas outras tarefas, decidir o que e porque ensinar; como e quando fazê-lo; estabelecer

prioridades, os recursos e a organização, e definir o meio de obter resultados. As práticas desenvolvidas, em aula, são, por isso mesmo, essenciais. Tal como afirmou Rose (2002), o currículo pode ser usado como um veículo para a inclusão, ou como (mais) uma forma de exclusão.

Recupera-se deste modo a *reflexividade* e a *coerência* das decisões curriculares, em que as opções a adotar em termos de intervenção e de avaliação estejam integradas num Projeto Curricular, capaz de fundamentar e dar um sentido global às diferentes dimensões que articulam a construção do conhecimento pelos alunos, nas diversas experiências de aprendizagem que corporizam o currículo na escola. (Alonso 2002). Torna-se essencial valorizar o profissional reflexivo como aquele que constrói saberes para além das competências, considerando competência como o resultado da mobilização dos saberes (de qualquer tipo) em situação, sendo essencial a transferibilidade desses mesmos saberes, através da recontextualização para outros contextos-interação.

Neste sentido o professor é considerado como mediador entre o currículo prescrito e as aprendizagens dos alunos a quem se dirige, a responsabilidade de gestão do desenvolvimento curricular.

É precisamente imbuído desta conceção de prática docente, que o professor poderá/deverá desenvolver um modelo de educação inclusiva baseada numa perspetiva sistémica envolvendo diferentes entidades (Correia & Cabral, 1997).

Currículos adaptados e construção de materiais

Uma escola inclusiva é uma escola em movimento, uma escola que evolui sempre, que nunca atinge o estado perfeito, como afirmam Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan e Shaw (2000), que é capaz de gerir e tirar partido das mais-valias que comporta a diversidade dos seus alunos e colaboradores, desde os diretores aos alunos, passando pelos encarregados de educação, elementos da comunidade, funcionários e professores; é uma escola sem

barreiras, aberta e disponível para o diálogo para a negociação dos seus conteúdos e processos de operacionalização, sem deixar de ter *autoridade, exigência e competência*; é uma escola que reconhece as diferenças, respeita a diversidade, é flexível e crítica, não promove a igualdade, mas a equidade, e tem especial preocupação na promoção da participação e das aprendizagens dos seus alunos.

As salas de aula inclusivas potenciam o respeito pelas diferenças individuais, pressupõem a diversidade curricular e de estratégias de ensino-aprendizagem. (Arnaut & Monteiro, 2011).

Para se criar um ambiente inclusivo, para além de recursos humanos e materiais, tempo para planificação e consultoria, é necessário investir na construção de currículos adequados, capazes de dar resposta às diferentes problemáticas. Os processos de diferenciação pedagógica serão fundamentais para desenvolver a equidade e a qualidade na educação.

A existência de materiais diversificados e adaptados é essencial para que haja uma eficaz diferenciação pedagógica, uma vez que o principal objetivo é fazer com que as crianças ultrapassem as dificuldades existentes, conseguindo assim alcançar aprendizagens significativas.

Tal como Cadima (2006) acreditamos que um ambiente educativo organizado, balizado com limites mas que ofereça uma dimensão lúdica e criativa deve ser considerado para as crianças com mais dificuldades.

Esta prática pedagógica flexível tem como objetivo adequar o currículo às necessidades dos alunos. Adaptar os diferentes temas ou metas para que o aluno possa atingir o sucesso.

A adaptação pode passar por introduzir objetivos intermédios, para facilitar a compreensão das competências principais, assim como utilizar diferentes tempos para o alcance de determinadas aprendizagens.

Em síntese, a diferenciação pedagógica ajuda a ultrapassar as barreiras que se colocam na atividade e na participação dos alunos ao longo do seu processo de aprendizagem (Cadima, 2006). O professor, se é sensível à diversidade da turma e se acredita que esta diversidade é um potencial a explorar, tem necessidade de conhecer os seus alunos, do ponto de vista pessoal e «socioantropológico» (Cortesão & Stoer, 1997), o que fará através da recolha de dados que vão permitir refletir sobre as características pessoais e sócio-culturais para as considerar quando trabalha; tem também necessidade de um saber pedagógico (Cortesão, 2003).

Passando à ação

Na prática de ensino supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (MEPE1ºCEB) pretendemos que os estudantes inicialmente desempenhem funções de coadjuvação para posteriormente desenvolverem práticas pedagógicas mais autónomas. Esta autonomia é conquistada em colaboração com professores mais experientes, suportada por supervisores potenciando, assim, interações entre docentes.

No âmbito da PES, uma estudante daquele Mestrado desenvolveu uma ação educativa ajustada à turma e a cada criança em particular com a adaptação das tarefas propostas às aprendizagens dos alunos que passaremos a relatar.

As tarefas escolares desenvolvidas na PES pela estudante pretenderam ser adequadas ao perfil do grupo e específicas ao processo de ensino-aprendizagem de uma criança com NEE. Os materiais construídos de apoio a essas tarefas possibilitaram uma primeira abordagem por parte do aluno e posteriormente por todo o grupo no qual está incluído. Estes materiais foram concebidos intencionalmente para dar resposta aos conteúdos delineados no Programa e Metas de Aprendizagem do 1º Ciclo do Ensino Básico respeitando o Plano Educativo Individual e o Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual daquela criança.

Metodologia

A opção metodológica que escolhemos para realizar este estudo é de cariz qualitativo, recorrendo à observação participante como método de recolha de dados. Estes foram registados quer sob a forma de notas de campo quer sob a forma de diário, focado na descrição pormenorizada das actividades realizadas, de acordo com o guião da Prática de Ensino Supervisionada e durante o tempo de estágio.

À recolha de dados feita diretamente sobre situações específicas e de modo sistemático chama-se observação (Aires 2011) Reconhece-se a observação como uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna pois em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos (Afonso 2005). Observar não consiste, porém, em apenas ver, é preciso fazê-lo atentamente (Sousa 2009).

Toda a observação realizada foi considerada uma observação direta e participante uma vez que surgiu de um trabalho de campo, partiu de uma experiência vivida pela aluna no âmbito da sua intervenção pedagógica no percurso do seu estágio

O registo da informação recolhida pela observação encontrava-se num diário de campo, onde é relatado o que é vivido no dia a dia, e onde se faz uma breve reflexão e avaliação do mesmo, para poder ser complementada e oportunamente sustentada por autores de referência. Também se realizaram notas de campo, ou seja, o relato detalhado de um dado momento a que se assiste e se observa, descrevendo não só esse momento, mas também o que se pensa sobre o mesmo, levando à reflexão sobre os dados recolhidos.

Para complementar a reflexão sobre os dados recolhidos a estudante procedeu à análise do processo da criança. A análise documental permitiu enriquecer o processo analítico aplicado à informação recolhida (Aires 2011).

Afonso (2005) refere que a falta de rigor dos registos pode comprometer toda a investigação tornando-se num dos problemas apontados à utilização da observação como

técnica de recolha de dados, uma vez que, por vezes, é difícil o investigador passar exatamente o que viveu e observou, sendo sempre mais fácil fazê-lo através de fotografias ou vídeos.

No sentido de conhecer as perceções da professora titular de turma e da professora de ensino especial recorreremos a outra técnica de recolha de dados que consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas, com recurso a guião standardizado e mediatizadas, por utilizarem um meio alternativo, o correio eletrónico (Coutinho 2011).

Na sala de aula

Juntamente com a professora titular da turma a estudante delineou os conteúdos que o aluno deveria trabalhar ao longo do 2º período e quais deveriam ser os conhecimentos adquiridos no final desse tempo letivo, tendo sempre em conta as adaptações curriculares. Deste modo foi possível elaborar diversos materiais didáticos de forma a favorecer o processo de aprendizagem do mesmo.

As estratégias a utilizar passaram, muitas vezes, por adaptações essenciais que possibilitaram a criação de um bom ambiente pedagógico e ajudaram a que as crianças aprendessem conceitos e alcançassem os objetivos pretendidos. Neste caso, optámos por criar jogos didáticos, em que cada um tinha aliado um tema e, *a priori*, objetivos associados.

Foi pedida autorização ao encarregado de educação para consultar o processo da criança de forma a ter toda a informação disponível, para construir os materiais o mais adequadamente possível. Foram igualmente consultados os documentos elaborados pela professora titular da turma e pelas professoras do Ensino Especial que a acompanhavam.

Na construção dos jogos/materiais didáticos, as principais preocupações foram: serem lúdicos, visualmente atrativos, terem objetivos concretos e delineados (estando relacionados com os conteúdos a explorar) e, por último, serem fáceis de manipular. Tendo em

consideração estes pressupostos, foram construídos quatro jogos: Roda dos Alimentos, Jogo das Sílabas, Jogo dos Animais e Jogo da Memória

Dos quatro materiais construídos passamos a descrever dois: o Jogo das Sílabas e o Jogo dos Animais tendo como critério de escolha o facto de abordarem áreas curriculares diferentes: O Português e o Estudo do Meio. O Estudo do Meio foi escolhido por ser usualmente trabalhado com o uso exclusivo dos manuais.

O primeiro material – Jogo das Sílabas – teve como principal objetivo trabalhar a língua portuguesa, mais concretamente a divisão silábica de 2 e 3 sílabas, exercitando assim a leitura, a construção de palavras e a linguagem oral. Seguindo o programa de português do ensino básico (2009), esta atividade explorou conteúdos da leitura e da escrita nomeadamente a consciência fonológica e a operação com fonemas, mais concretamente compreender a divisão silábica de 2 e 3 sílabas.

Iniciámos a atividade com a identificação das imagens soltas, que a criança identificou sem hesitar, dizendo corretamente o nome das mesmas. De seguida pediu-se à criança que colocasse as sílabas nos locais corretos para formar a palavra correspondente à imagem; nesta fase já houve mais dificuldade, sendo necessário repetir separada e pausadamente as sílabas que compunham a palavra para um melhor entendimento dos fonemas dado que este aluno não emite todos os sons.

Depois de algum tempo a tentar fazer corretamente, mas sem sucesso, optou-se por dar uma ajuda à criança dizendo a palavra muito devagar, para que esta ouvisse o som e pudesse associar o fonema às sílabas que tinha em cima da mesa. O facto de ter a ajuda de alguém a dizer as palavras, como por exemplo mé-di-co, ajudou-a a ir buscar o quadrado com a sílaba correta.

O aluno, como já foi mencionado, sabia o nome de todas as imagens e quando dizia o nome das mesmas, dizia-o dividindo silabicamente, pois a sua forma de falar é através de sílabas, o que faz com que compreenda bem a divisão silábica.

Este material, como todos os outros construídos, é manipulável, o que faz com que a criança conseguisse desenvolver a motricidade fina e, por outro lado, também pode ser jogado de forma inversa, ou seja, em vez de se iniciar com as imagens e conseguir procurar as sílabas que compõem a palavra que a imagem representa, poderá ser jogado ao contrário, tendo a palavra construída e ter de procurar a imagem a que está associada a palavra.

O segundo material – Jogo dos Animais – teve como principal objetivo observar os animais e aprender conteúdos sobre a temática, de acordo com o programa de estudo do meio do ensino básico (2004), bloco 3 – À descoberta do ambiente natural - os seres vivos e o seu ambiente, mais concretamente como se chamam e onde vivem.

Desta forma, este jogo contém paisagens impressas em A3 e várias imagens de animais em A6, com o principal objetivo de identificar os animais através do seu nome e de, posteriormente, classificá-los consoante o seu habitat e distinguir animais domésticos de animais selvagens. Foi uma tarefa simples, feita com materiais acessíveis, que ajudaram muito a que a criança conseguisse trabalhar conteúdos do estudo meio e também a linguagem oral.

Este jogo foi criado especificamente para trabalhar com a criança com NEE, conceitos relacionados com os animais e os seus habitats, ao mesmo tempo que a restante turma o fazia através dos manuais escolares. As restantes crianças da turma mostraram-se entusiasmadas e de seguida a atividade foi realizada com o grande grupo, o resultado foi muito positivo e todas participaram.

Análise dos dados

Ao querer avaliar o alcance dos objetivos delineados para cada um dos materiais construídos e fundamentados na análise do processo do aluno, a estudante verificou, após uma reflexão cuidada, que foram alcançados mais objetivos do que os previamente concebidos, o que se encontra sintetizado na seguinte tabela:

Tabela 1 - Tabela de análise dos objectivos alcançados com as atividades propostas

	Português	Matemática	Estudo do Meio	Atenção e Concentração	Aquisição de regras	Motricidade Fina	Motricidade Grossa	Autonomia	Desenvolvimento da linguagem	Vocabulário Novo
Jogo das Sílabas	x ^o	x ^o		x	x	x ^o		x	x ^o	
Jogos dos Animais	x ^o	x	x ^o	x	x	x ^o		x	x ^o	x ^o
	Objetivos previamente delineados ^o				Objetivos alcançados x					

A partir da análise desta tabela verificamos que, por exemplo, no Jogo das Sílabas apesar de só terem sido estipulados conteúdos ligados às áreas do Português, Desenvolvimento da Linguagem, Matemática e Motricidade Fina o aluno concretizou aprendizagens fora deste leque nomeadamente no domínio da autonomia, da atenção e concentração e da aquisição de regras.

Estes resultados foram confirmados através das descrições feitas em notas de campo e da avaliação de desempenho do aluno nos testes intercalares.

Na análise das respostas às entrevistas feitas às professoras titular de turma (1) e do Ensino Especial (2) constatámos que ambas partilharam a mesma opinião sobre os conceitos de inclusão e diferenciação pedagógica. Defendem que todas as crianças têm o direito de

desenvolver as suas aprendizagens através de diferentes oportunidades disponibilizadas pela Escola. No entanto, a professora (1) afirma que “a flexibilização e disponibilização de recursos prendem-se, no atual Sistema Educativo Português com meios económicos e não com as necessidades reais de uma verdadeira escola inclusiva.”

A professora (2) salienta a falta de formação dos professores e assistentes operacionais, as dificuldades sentidas pelo facto de não existir redução do número de alunos por turma e a falta de tempo cada vez maior para preparar aulas e materiais adaptados às necessidades individuais dos alunos. Quanto à adequação dos currículos a mesma professora afirma que esta deve ser feita com base numa avaliação do aluno atendendo aos seus interesses, necessidades e áreas fortes tendo em vista o seu futuro, ou seja, de forma a saber o porquê de ensinar determinado conteúdo. O facto de os materiais serem adaptados permite aumentar o interesse e a motivação para aprender.

Ambas as professoras apontam a qualidade e funcionalidade dos materiais concebidos pela estudante e que por serem manipuláveis permitiram, também, uma maior flexibilidade na forma como as perguntas eram apresentadas. Esta diversificação nas questões é essencial no trabalho feito com alunos com NEE, garantindo a generalização das competências alcançadas. A professora (1) afirma que a diferenciação pedagógica constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade dos alunos, o que pode ser comprometido com o elevado número de alunos e da respectiva carga horária. A professora (2) constata que pela diferenciação pedagógica os ritmos de aprendizagem de cada criança são respeitados e pode reduzir a exclusão das mesmas.

Considerações finais

Todos os materiais construídos especialmente para o aluno com NEE, foram também utilizados várias vezes com os outros alunos, uma vez que ajudavam na aprendizagem de conteúdos e a alcançar os objetivos pretendidos, sendo uma forma de sair do ensino tradicional com recurso quase exclusivo a manuais escolares e fichas.

Os jogos apresentados são versáteis, sendo possível aumentar o grau de dificuldade das tarefas, caso se constate que o nível de exigência é demasiado baixo para algumas crianças. Para que fosse possível existir uma continuidade do trabalho desenvolvido com a criança visada aquando da ausência da estudante, todos os jogos foram feitos a duplicar para que quando terminasse a sua intervenção, a criança não ficasse sem os materiais, podendo assim continuar a usá-los.

Antes de terminar o seu estágio, houve um bom trabalho em equipa, entre a estudante e a professora titular da turma, para que as aprendizagens das crianças com NEE tivessem os materiais organizados para trabalhar continuamente diferentes conteúdos. Assim, foi elaborada uma lista de conteúdos e um dossier com material, para que todos os dias fosse mais fácil quer para aquela professora, quer para as professoras de Ensino Especial que trabalham com o aluno, organizar as tarefas que lhe eram propostas.

Tal como afirma Pettig (2000) citado por Morgado (2009) para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas são fundamentais, entre outros, a cooperação ajustada entre professores, objetivos e tarefas bem definidos, avaliação rigorosa das competências e das dificuldades dos alunos.

O trabalho realizado pelo aluno tinha mais proveito quando era realizado em pequenos grupos, pois se fosse em grande grupo não conseguia acompanhar o ritmo dos colegas e desinteressava-se acabando por se desmotivar, não realizando a atividade, permanecendo a olhar à sua volta e a brincar com a borracha.

Um constrangimento a apontar à realização deste estudo consiste na falta da construção de um instrumento/ grelha de verificação da aprendizagem efectiva que pudesse ter tido lugar logo após a aplicação dos materiais especificamente construídos para trabalhar com este aluno. No entanto ele realizou ainda durante o período de estágio da estudante testes intercalares que permitiram verificar o alcance dessas aprendizagens.

Tendo em conta o exposto parece-nos oportuno mencionar que este estudo pode contribuir para contrabalançar o que Arnaut e Monteiro (2011) referem quanto à existência de discrepância entre os referenciais teóricos e as práticas que tomam lugar no dia-a-dia de cada escola.

Neste processo um aspeto que nos parece importante evocar na formação inicial aos futuros professores é olhar a diversidade como um desafio que promova a melhoria das práticas, que desenvolva os processos criativos e o trabalho colaborativo (Echeita, 2006) permitindo um processo educativo inclusivo de qualidade.

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. [Consultado em PDF]
- Alonso, L. (2001). “O Projecto de Gestão Flexível em Questão”. In *Noesis*, nº58, Abril-Junho,(pp.27-30).
- Alonso, L. (2002). Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In *Avaliação das Aprendizagens –Da Concepção às Práticas*. (p.17). Lisboa: ME-Reorganização Curricular do Ensino Básico.
- Arnaud, A. C. & Monteiro, I. M. (2011). *NEE – A (in) certeza da inclusão*. Porto: CEEF, Universidade Lusófona do Porto
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- Cadima, A. (1997). *A Experiência de um Circulo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada*. Lisboa: IIE.
- Cadima, A. (2006). *Modalidades de Resposta. Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula*. Atas do Seminário Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- César, M., Ventura, C. & Matos, J.M. (2013). *Interação e Conhecimento: a história de um Projecto Singular*. In *Interacções* nº 27 (pp.44-96). Retirado de <http://www.eses.pt/interacções> em 2015, Maio 10.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Cabral, M. C. (1997). *Uma nova política em Educação*. In L.M. Correia (org.). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto Editora.
- Cortesão, (2003). In *Avaliação das Aprendizagens - Da Concepção às Práticas*. (p.17). Lisboa: ME-Reorganização curricular do Ensino Básico.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). “Investigação-Ação e produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a Educação Inter/Multicultural”, *Educação, Sociedade e Culturas*,7, (pp.7-28). Porto: Ed.Afrontamento.
- Costa, A. (2000). *Introdução*. In Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. (pp7-10). Lisboa: IIE.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Denzin, N. (2002). *The interpretative process*. In A. Haberman & M. Miele (eds). *The qualitative researchers companion* (pp349-366). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Direção Geral de Educação, Ministério da Educação, (2004). *Organização curricular e programas: estudo do meio* [formato PDF]. (4ª ed.). Recuperado em: <http://www.dgidec.min-edu.pt>. Consultado a 16 de abril de 2015, pelas 23h36.
- Direção Geral de Educação, Ministério da Educação, (2009). *Programa de Português do Ensino Básico* [formato PDF]. Recuperado em: <http://www.dgidec.min-edu.pt>. Consultado a 16 de abril de 2015, pelas 23h40.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- 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* (pp. 78-88). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2009). *Os caminhos da educação inclusiva*. In G. Portugal (org.). *Ideias, Projectos e Inovação no mundo das Infâncias - O percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp.177-187). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, J. M. (2007). “Classes, relações de hábitos e efeitos de lugar. Um estudo sobre sociabilidades, estilos de vida e anomia no centro do Porto” (com Virgílio Borges Pereira, *Cadernos de Ciências Sociais*, nº24. Porto: Afrontamento.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto:Porto Editora.
- Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Dez Ideias (Mal) Feitas sobre Educação Inclusiva*. In D. Rodrigues (ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?*. Lisboa: FMH Edições.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, Discurso e Práxis*. Porto: Porto Editora.

- Rose, R. (2002). The Curriculum: A vehicle for inclusion or a level for exclusion?. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds). *Promoting inclusive practice* (pp27-38). London/New York: Routledge Falmer.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Lisboa: ASA Editores II, S.A.

Anexos



Figura 1 – Jogo das Sílabas



Figura 2 – Jogo dos Animais

PRÁTICAS DA COMPONENTE DE APOIO AO ESTUDO NO ENSINO BÁSICO

António Luís Montiel, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich,
montiel@netcabo.pt

RESUMO: O presente artigo dá conta dos resultados de um trabalho exploratório com o objetivo de conhecer as práticas reais da Componente de Apoio ao Estudo incluída na Matriz curricular do Ensino Básico.

Com base em entrevistas semiestruturadas a um grupo de dez professores experientes do 1.º Ciclo no ativo, do ensino público e privado, recolheu-se informação sobre como é cumprido esse Tempo de Apoio ao Estudo, sobre como as escolas o organizam, como é efetivamente desenvolvido e sobre como é avaliado pelos professores, alunos e encarregados de educação.

O estudo permite concluir a conveniência de uma orientação e formação complementar aos professores, que clarifique (e os capacite a realizar) o objetivo geral de «apoiar» os alunos na criação de métodos de estudo e «reforçar o apoio» a Português e Matemática. Pretende-se que, deste modo, o Tempo de Apoio ao Estudo seja efetivamente implementado em todas as escolas e não seja reduzido a um espaço para a realização de trabalhos de casa, ou para dar apoio individualizado aos alunos com dificuldades, ou simplesmente como prolongamento do tempo normal de aula de Português e de Matemática.

Introdução

A Pós-Graduação em Educação de Infância organizada pelo ISPA e a Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich inclui no seu plano de estudos uma Unidade Curricular de Técnicas de Apoio ao Estudo, integrada na Área Científica das Didáticas Específicas.

De modo a facilitar uma compreensão pessoal dos objetivos que presidem à inclusão da Componente de Apoio ao Estudo na Matriz curricular do Ensino Básico, a Unidade Curricular desafia o estudante a tomar conhecimento das práticas reais de Apoio ao Estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em função do que está efetivamente decretado por lei. O presente trabalho dá conta dos resultados de um trabalho exploratório, realizado pelos alunos da Pós-Graduação no ano académico 2014-2015, com base em entrevistas semiestruturadas a professores no ativo. Antes serão brevemente analisados os documentos emanados do Ministério de Educação sobre o tema.

Do Estudo Acompanhado ao tempo de Apoio ao Estudo

A Componente de Apoio ao Estudo introduzida na Matriz Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico atualmente vigente constitui uma iniciativa legislativa na sequência de outras que devemos brevemente recordar para melhor entender a sua intencionalidade, restringindo-nos aqui a quanto se refere ao 1.º Ciclo.

O Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro do Ministério da Educação, no Capítulo dedicado à «Organização e gestão do currículo nacional», determina a existência do «Estudo Acompanhado» como uma das três Componentes do currículo não-disciplinares da Formação Pessoal e Social (as outras duas eram a Área de Projeto e a Formação Cívica), incluídas nas 25 horas letivas.

Esta determinação mantém-se inalterada no Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de Agosto do Ministério da Educação e Ciência (em que é reajustada a carga horária do Estudo Acompanhado, mas apenas nos 2.º e 3.º ciclos) e na Matriz curricular do 1.º Ciclo aprovada no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho do Ministério da Educação e Ciência (Artigo 8, n.º 1).

No entanto, o Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, do Ministério da Educação e Ciência, altera a Matriz Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Artigo 8, n.º 1) e substitui a Componente do currículo do «Estudo acompanhado» por um tempo de «Apoio ao Estudo» (doravante, TAE), de frequência obrigatória e que deverá ocupar pelo menos 1,5 horas por semana.

Em suma, a comparação do Decreto-Lei n.º 91/2013 com os Decretos-Lei anteriores (números 6/2001, 94/2011 e 139/2012) mostra-nos que:

- Têm comum a definição do «Estudo Acompanhado» ou «Apoio ao Estudo» como atividades a desenvolver em articulação com uma «Oferta Complementar» ou «Áreas não disciplinares» (Área de Projeto e Educação para a cidadania).

- Diferem na denominação («Estudo Acompanhado» versus «Apoio ao Estudo») e no facto de se considerar agora aquelas «Áreas não disciplinares» como «Componentes do currículo» com uma carga horária semanal explicitamente atribuída.

Objetivos do «Estudo acompanhado» ou «Apoio ao Estudo» e a sua implementação

O objetivo do «Estudo Acompanhado» formulado no Decreto -Lei n.º 6/2001 (Artigo 5.º, 3 b) visa a aquisição de competências que, em articulação com as áreas disciplinares e incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação, permitam:

- A apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho;
- O desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens.

Por sua vez, os objetivos do «Apoio ao Estudo» indicados no Decreto-Lei n.º 91/2013 (Artigo 13.º, 1), integrando componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação, são os seguintes:

- Apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho;
- Visar prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática.

O denominador comum destas iniciativas legislativas parece centrar-se, pois, no ensinar o aluno a «estudar» de forma autónoma, como estratégia que garanta o sucesso do ensino e da aprendizagem. A principal diferença é a atual conexão, explicitamente estabelecida, entre o tempo de apoio ao estudo e as disciplinas de Português e Matemática.

Para penetrar no espírito desta Componente curricular é conveniente a leitura de um capítulo editado pelo próprio Ministério da Educação (Veiga Simão, 2002) que associa o

Estudo Acompanhado à necessidade do professor assumir a tarefa fundamental de “ensinar o seu aluno a aprender e a aprender a aprender” (Veiga Simão, 2002, p.71), de modo a corresponder à necessidade dos indivíduos praticarem uma aprendizagem autónoma ao longo da vida e, assim, fazer face às constantes mudanças da sociedade atual.

Segundo a autora, ensinar a aprender (e a aprender a aprender) comporta a aquisição de técnicas, de estratégias e de motivação para as aprendizagens. Por isso, o professor é chamado a:

- Ensinar aos alunos técnicas e métodos de estudo, entendidas como uma “série de recursos para ter sucesso em algumas tarefas determinadas do currículo e assegurar o êxito nas aulas” (Veiga Simão, 2002, p.74), como sublinhar, tomar notas, resumir, etc.
- Desenvolver nos alunos as operações mentais que os capacitam para “reelaborar, transformar, contrastar e reconstruir criticamente os conhecimentos que vão adquirindo” (idem, p. 71).
- Gerar nos alunos a necessidade de aprender, a motivação intrínseca pela aprendizagem, o querer aprender, que é a condição pessoal básica para se adquirirem novos conhecimentos e aplicar de forma efetiva quanto se aprendeu.

No entanto, a aceitação teórica da pertinência destes objetivos não determina por si qual seja a via de implementação mais adequada. Com efeito, o Estudo Acompanhado é valorizado naquela edição do Ministério como uma oportunidade para o professor realizar esta tarefa de ensino, mas o próprio documento reconhece o dilema latente entre ensinar “estratégias separadas ou incorporadas no currículo das disciplinas” (Veiga Simão, 2002, p. 84). A autora parece optar por uma solução intermédia: “ensinar estratégias de aprendizagem em função dos conteúdos específicos das diferentes áreas curriculares, sem contudo abdicar das possibilidades de generalização das estratégias num processo de «vai-vem» sistemático”

(idem, p.85). Mas, seja como for, na hora em que pensamos na implementação daqueles objetivos, a dúvida que legitimamente se levanta é se os professores sabem como o fazer.

Esta dúvida está presente em Figueiredo (2008): Sabem os professores como ajudar os seus alunos a estudar e a pensar? O autor dá conta de que esse é um dos maiores riscos identificados pelo Conselho Nacional de Educação para a implementação da Reorganização Curricular do Ensino Básico que introduziu o Estudo Acompanhado e considera que, efetivamente, os professores, em geral, como afirma Rosário (2001), estariam suficientemente preparados (no seu enquadramento teórico e metodológico) para o implementar.

Práticas reais de Apoio ao Estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como já se referiu, para efetuar uma aproximação às práticas reais de Apoio ao Estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi realizado um trabalho exploratório mediante entrevistas semiestruturadas ou Semi-Dirigidas (Barros, 2005) a um grupo de dez professores do 1.º Ciclo no ativo, aleatoriamente escolhido. Estes professores apresentavam as seguintes características: exerciam a sua docência no distrito de Lisboa; no ensino público (4) e privado (6); com turmas do 1.º (2), do 2.º (3), do 3.º (2) e do 4.º (3) Anos do Ensino Básico; com uma média de 23 alunos por sala (três casos com menos de 20 alunos e quatro casos acima dos 25 alunos por sala); e experientes: com uma média de idade de 42 anos (entre os 33 e 56 anos) e 19 anos de serviço (mínimo de 10 e máximo de 33).

As entrevistas foram realizadas no mês de março de 2015, dando garantia de anonimato aos entrevistados e seguindo um guião orientador com quatro perguntas: (1) É cumprido na sua turma/escola o TAE legalmente estabelecido? (2) Como é que a sua escola organiza o TAE? (3) Como é que se desenvolve o TAE na sua turma? (4) Como avalia o TAE e como é perspectivado o TAE pelos alunos e encarregados de educação?

Como é próprio das entrevistas semiestruturadas (Bogdan & Biklen, 1994), foi dado espaço aos entrevistados para comentarem livremente quanto julgassem conveniente e enriquecedor para o nosso conhecimento da realidade dos TAE. Além disso, o texto final que transcrevia cada entrevista foi enviado a cada um dos professores entrevistados para a sua validação. Nos próximos parágrafos procederemos à análise das respostas dos entrevistados.

Observância das determinações do Decreto-lei 91/2013

Todos os entrevistados declararam assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento do apoio ao estudo dos alunos das turmas de que são professores titulares. No entanto, apenas em sete casos é garantida a frequência obrigatória a todos os alunos de um TAE, formalmente definido no horário e com a duração semanal legalmente determinada de, no mínimo, 90 minutos.

Há, pois, três casos de incumprimento: num caso, de uma escola pública, em que o tempo previsto é insuficiente; nos outros dois casos, em escolas privadas, onde não há tempos de apoio ao estudo especificamente estabelecidos:

- A escola pública prevê 120 minutos de Apoio ao Estudo, mas, na prática, os alunos têm apenas 60 minutos pois dedicam os outros 60 minutos à prática de tai-chi;
- As duas escolas privadas dizem que vão dando esse apoio, mas consoante as necessidades dos alunos, isto é, sem um horário pré-definido.

Organização do Tempo de Apoio ao Estudo na Escola

Das oito escolas que cumprem formalmente os TAE, os horários são determinados, em três casos, pela Direção da Escola; noutros quatro casos pelos próprios professores titulares de turma e há um caso de horário definido pelo Grupo de Professores. Sobre este aspeto particular, é de notar o seguinte:

- Dos quatro casos de escolas públicas, três correspondem a horários determinados pela Direção da Escola e, no quarto caso, é o professor que o organiza mas sujeitando-o à aprovação do Conselho Pedagógico.
- Por sua vez, o horário do TAE nas escolas privadas é sempre definido pelo próprio professor titular de turma, salvo o caso em que é decidido pelo Grupo de Professores.

A distribuição do horário é muito variável, sendo possível diferenciar claramente a tendência das escolas públicas (que optam em três casos por três sessões semanais) e das escolas privadas (que optam em três casos por sessões diárias):

- Em duas escolas públicas: três sessões de 30 minutos (90 minutos semanais).
- Em uma escola pública: três sessões de 60 minutos (180 minutos semanais).
- Em uma escola pública: uma sessão de 120 minutos, com turma dividida: 60 minutos semanais de Apoio a Estudo e outros 60 minutos de prática de tai-chi.
- Em duas escolas privadas, sessões diárias de 60 minutos (300 minutos semanais).
- Em uma escola privada, sessões diárias de 20 minutos (100 minutos semanais).
- Em uma escola privada, duas sessões de 30 e de 60 minutos (90 minutos semanais).

De resto, segundo os professores entrevistados, além do horário, nenhuma das direções das escolas dá qualquer outra orientação ou instrumento sobre como deve funcionar o TAE:

- Na prática, os professores titulares assumem a responsabilidade por esses tempos com plena autonomia, ainda que três professores tenham aludido a um trabalho de grupo preparatório com os professores de outras turmas dos mesmos anos.
- Apenas há um caso (de uma escola privada) em que é disponibilizado ao professor titular da turma o apoio de uma educadora durante o TAE: a professora fica com o grupo de alunos mais carenciado de apoio, enquanto a educadora fica com o resto da turma seguindo as orientações recebidas da professora titular.

- Por outro lado, não há referência de que sejam disponibilizados pelas escolas recursos materiais especialmente destinados ao apoio ao estudo que difiram dos materiais que a escola já faculta para as outras aulas: balanças, medidas de comprimento e de capacidade, jogos e outros materiais didáticos, bem como a utilização da biblioteca.
- Finalmente, apenas há um caso em que se afirma haver na escola um momento e instrumento para avaliar os TAE. Trata-se de uma escola pública que usa a plataforma informática «Inovar» onde há um espaço próprio para a avaliação do TAE (ainda que no Agrupamento se registre apenas uma síntese global), assim como há uma avaliação qualitativa nas fichas individuais de avaliação dos alunos que é entregue aos pais. De resto, três dos entrevistados referiram que esses TAE são, por vezes, avaliados nas reuniões de professores (por exemplo, no final de cada período) incidindo esta avaliação sobre como decorreu este tempo (o que gostariam mais de explorar, se haveria temas que valeria a pena desenvolver, que tipo de atividades, etc.), ainda que essa prática não pareça ser formal nem sistematicamente realizada. Como explicou uma das entrevistadas, “estas reflexões dependem muito das diferentes dinâmicas de grupo, dependendo do coordenador de ano e dos colegas que integram o grupo, que partilham experiências, trocam impressões e fazem o ponto de situação”.

Prática do Tempos de Apoio ao Estudo na Turma

Centrando-nos nas oito turmas em que o TAE ocorre com horário, duração e sala fixos, sob a orientação direta dos professores titulares de turma, foi possível constatar que:

- Há cinco casos com uma planificação a longo ou médio prazo (anual ou trimestral) e outra a curto prazo (mensal ou semanal). Há dois casos em que só há uma planificação de curto prazo.
- Em seis casos são sumariados os TAE.

Na tentativa de saber como é que era ocupado o TAE, seis dos entrevistados indicaram uma percentagem aproximada do tempo dedicado às diversas áreas de atividade. Em média, a resposta obtida foi a seguinte: 35% Apoio a Matemática; 25% Apoio a Português; 15% Técnicas de Estudo; 5% Estudo do Meio; 4% Desenvolvimento cognitivo; 3% a TPC (trabalhos para casa) e apoio individual e 13% a Outras atividades.

Mas, ao certo, o que é feito no TAE que possa ser diferente dos restantes tempos de aula? As respostas recebidas dos oito professores que efetivamente cumprem um TAE no seu horário semanal, são as seguintes, ordenadas das respostas menos às mais frequentes:

- Dar continuidade ao Plano Individual de Trabalho do aluno (uma resposta).
- Fazer os Trabalhos para casa (uma resposta), como forma de evitar que os alunos tenham que os fazer em casa. Há, porém, três respostas que fazem questão de excluir do TAE a realização desses trabalhos.
- Corrigir os Trabalhos para casa (uma resposta). Há também aqui duas respostas explicitamente opostas, declarando que apenas se abordam os trabalhos de casa no Apoio ao Estudo quando se verifica uma dúvida coletiva.
- Esclarecimento de dúvidas (duas respostas).
- Apoio individualizado aos alunos mais necessitados (três respostas).
- Consolidação das aprendizagens (seis respostas).

Se excluirmos a escolha de «dar continuidade ao Plano Individual de Trabalho do aluno» (que parece não diferenciar o Apoio ao Estudo dos restantes tempos letivos) e excluirmos a possibilidade de fazer ou corrigir os trabalhos de casa (que tem mais opiniões

adversas do que favoráveis), podemos inferir que as práticas do TAE concentram o seu alvo em duas classes de objetivos:

- Objetivos particulares, para esclarecer algumas dúvidas esporádicas que possam surgir ou para apoiar alguns alunos.
- Objetivos universais, para consolidar todas as aprendizagens de todos os alunos.

Porque o TAE aparece na Matriz curricular do 1.º Ciclo como uma Componente de interesse geral, universal, é compreensível que as respostas tenham incidido preferencialmente sobre o objetivo geral de «consolidar aprendizagens». E consolidar aprendizagens, prioritariamente, a Matemática e Português. Mas, o que entendem os professores entrevistados por «consolidação das aprendizagens»?

Atendendo às descrições recolhidas nas entrevistas, a «consolidação das aprendizagens» é entendida como «explicar outra vez», «reforçar», «treinar», «exercitar», «aperfeiçoar», «orientar», «diversificar estratégias», «ganhar gosto pelas aprendizagens». Um dos professores acrescentou ainda que “nunca se deve aproveitar o TAE para «dar matéria nova»”.

E como? Com quais tarefas procuram os professores alcançar essa «consolidação das aprendizagens»? As principais atividades referidas pelos entrevistados são as seguintes:

- Fichas de exercícios, jogos pedagógicos, atividades com recurso ao computador ou à biblioteca;
- Quer em trabalho de pares e pequeno grupo (fomentando o enriquecimento pela partilha de estratégias e pontos de vista), quer em trabalho individual (estimulando assim o desenvolvimento da autonomia, da concentração, etc.).

Avaliação do Tempo de Apoio ao Estudo na perspetiva de professor

Finalmente, as entrevistas realizadas permitiram-nos constatar que os dez professores entrevistados avaliam «Bem» o TAE «quanto aos objetivos» (considerados na generalidade) e oito dos entrevistados avaliam também «Bem» o TAE «quanto ao modo» como está legalmente estabelecido, isto é, quanto à duração, professores responsáveis, obrigatoriedade da frequência, conteúdo e modo como se desenvolve.

A principal vantagem apontada pelos que aprovam o atual modelo de TAE vigente é dar mais tempo para consolidar e reforçar as aprendizagens nas diversas disciplinas. Esta vantagem é ainda reforçada por uma das entrevistadas que vê aqui uma solução de flexibilidade, pois permite que seja o professor a decidir qual a disciplina a apoiar (Português, Matemática ou Estudo do Meio), em função do que julgar conveniente em cada momento, em vez da imposição de um horário predeterminado, como aconteceria se o TAE fosse substituído por um aumento da carga horária naquelas disciplinas.

O principal inconveniente referido pelos dois professores que reprovam o atual modelo é que, na sua opinião, o apoio ao estudo deveria ser organizado em pequenos grupos e apenas para os alunos especialmente carenciados de reforço. Portanto, não encontram sentido a um Apoio ao Estudo generalizado e regular.

Finalmente, foi perguntado aos entrevistados qual seria a avaliação que os alunos e os encarregados de educação fazem ao TAE. Não foram obtidas respostas concretas. Dos oito casos em que existe formalmente um TAE no horário, regista-se o seguinte:

- Não há qualquer referência negativa;
- Quatro professores descrevem pais e alunos satisfeitos;
- Duas professoras afirmam ser provável que alguns dos seus alunos, mesmo que o Tempo de Apoio esteja no horário, não se apercebam e pensem que estão na continuação das aulas de Matemática, Português ou Estudo do Meio.

Conclusões

Retomando o propósito inicial de conhecer as práticas reais de Apoio ao Estudo no Ensino Básico, as entrevistas realizadas permitem tirar as seguintes conclusões:

- Os professores titulares de turma assumem a responsabilidade pelo desenvolvimento do apoio ao estudo.
- Na generalidade, todas as escolas públicas parecem observar o que está legalmente determinado. Ao invés, não é raro encontrar escolas privadas sem TAE especificamente estabelecido nos horários.
- Os horários de TAE (determinados prioritariamente pela Direção da Escola no ensino público e pelo professor titular de turma no ensino privado) são muito variáveis (optando preferencialmente por três sessões semanais no ensino público e por sessões diárias no privado).
- Os professores não contam com qualquer apoio específico (humano ou de recurso material) para o TAE.
- É raro haver um momento formal na escola para se avaliar o TAE e não está garantido que seja formalmente planificado nem sumariado.
- Os TAE são ocupados principalmente no apoio à Matemática e Português como oportunidade de consolidação das aprendizagens.
- As atividades do TAE, em pequeno grupo ou de trabalho individual, consistem em realizar fichas de exercícios, jogos pedagógicos, pesquisas (na internet ou na biblioteca), entre outras.
- Todos os entrevistados avaliam positivamente o objetivo global do TAE por aumentar o tempo disponível para o professor trabalhar com os seus alunos a Português, Matemática ou Estudo do Meio.

- Quanto ao modelo atual do TAE, um dos entrevistados apontou a vantagem da sua flexibilidade, permitindo que esse tempo seja usado por cada professor em função do que julgar conveniente a cada momento. Opostamente, dois professores reprovam o atual modelo pois entendem que seria preferível que o TAE funcionasse em pequenos grupos e apenas com os alunos mais carenciados de reforço.
- Não foram obtidas respostas concretas sobre qual seja a avaliação que os alunos e os encarregados de educação fazem do TAE.

Uma segunda leitura das conclusões acima listadas, permite-nos avançar para a seguinte síntese: a Componente de Apoio ao Estudo, recentemente decretada, é formalmente cumprida pelos professores titulares de turma, sem qualquer outra orientação que o texto legal: "apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática".

Esta conclusão sugere a hipótese de que essa falta de orientação possa estar na base do incumprimento de algumas escolas, ou do entendimento do TAE como espaço para a realização de trabalhos de casa, ou como momento para dar apoio individualizado aos alunos com dificuldades, ou simplesmente como prolongamento do tempo de aula de Português e de Matemática.

Além disso, a falta de orientação complementar e, talvez, a falta de formação específica dos professores, pode explicar que não tenham surgido referências a atividades diretamente vocacionadas para a criação de métodos transversais de estudo (sublinhado, resumo, etc.) ou para o desenvolvimento de competências cognitivas.

Aliás, o objetivo geral de «consolidar aprendizagens», assumido pela maioria dos entrevistados e em sintonia com a ideia de «reforço» proposta pelo Decreto-lei, não justifica por si a existência do TAE. A proposta acima referida de usar o TAE para ensinar estratégias

de aprendizagem em diferentes áreas curriculares, mas sem abdicar das possibilidades da sua generalização (Veiga Simão, 2002, p. 85), pode não ser suficiente para esclarecer o que é especificamente esperado do TAE. O que é que se espera de uma consolidação de aprendizagem no TAE que difira do tempo regular de aulas e dos trabalhos para casa? Porque, efetivamente, «explicar outra vez», «reforçar», «treinar», «exercitar», «aperfeiçoar», «orientar», «diversificar estratégias», são objetivos específicos da consolidação das aprendizagens que cabem certamente também no tempo letivo dedicado a cada uma das diversas disciplinas. E, como o comprova a edição de alguns livros existentes no mercado (Mota, 2011), a consolidação de aprendizagem dá nome a muitas das atividades que poderão ocupar os tradicionais «trabalhos para casa».

Em suma, este trabalho exploratório parece confirmar os receios do Conselho Nacional de Educação, como recordámos através do trabalho de Figueiredo (2008): a necessidade de investir numa formação de professores que os prepare para os desafios da Reorganização Curricular do Ensino Básico, em particular para a melhor implementação do TAE. Se a legislação em vigor perspetiva o TAE como espaço promotor de competências transversais de estudo e de pensamento em todos os alunos e como oportunidade para dar um reforço a Matemática e Português diferente ao apoio dado na carga horária própria destas disciplinas, então será conveniente:

1. Disponibilizar aos professores orientação ou formação em técnicas de estudo, sobre motivação e gestão do tempo, participação nas aulas, leitura ativa, memorização, preparação de provas, realização de trabalhos de pesquisa e de grupo, etc. (Estanqueiro, 2003).
2. Dar-lhes a conhecer programas de desenvolvimento de atitudes e competências cognitivas, como o Programa de Pensamento CoRT de De Bono (Bono, 2003; Bono, 2005), a Filosofia para Crianças de Lipman (Lipman, 1999), o Programa de Enriquecimento

Instrumental de Feuerstein (Feuerstein, 1980; Montiel, 2015) ou Sarilhos do Amarelo de Rosário (Rosário, Núñez & González-Pineda, 2007).

3. Investir na clarificação do conceito de «consolidação de aprendizagens», com uma definição mais precisa dos objetivos específicos que diferencie o TAE das atividades do tempo normal de aulas e dos trabalhos para casa, e que mostre com nitidez o que se pretenda alcançar nesse tempo semanal de trabalho de toda a turma com o seu professor e das estratégias que lhe sejam mais adequadas.

A pertinência dos objetivos do TAE, reconhecida unanimemente pelos professores entrevistados, pede um investimento maior na formação dos professores de modo a potenciar o seu valor enquanto componente curricular.

Referências bibliográficas

- Bogdan, R., Biklen, S. (1994), *Investigação qualitativa em educação – Uma Introdução às Teorias e aos Métodos*, Porto: Ed. Porto Editora.
- Bono, E. De (2003), *Ensine os seus filhos a pensar*, Cascais: ed. Pergaminho.
- Bono, E. De (2005), *O pensamento lateral. um manual de criatividade*, Cascais: ed. Pergaminho.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro do Ministério da Educação. Diário da República: I série, No 15 (2001). Disponível em www.dre.pt
- Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de Agosto do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I série, No 148 (2011). Disponível em www.dre.pt
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho do Ministério da Educação e Ciência Diário da República: I série, No 129 (2012). Disponível em www.dre.pt
- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, do Ministério da Educação e Ciência Diário da República, 1.ª série — N.º 131 — 10 de julho de 2013 Diário da República: I série, No 131 (2013). Disponível em www.dre.pt
- Estanqueiro, A., (2003), *Aprender a estudar, um guia para o sucesso na escola*, Lisboa: Texto Editora.
- Feuerstein, R.. (1980), *Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*, Baltimore: University Park Press.
- Figueiredo, F. J. (2008). Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da aprendizagem, *Revista Millenium*, 34, 233-258.
- Lipman, M., (1999), *O pensar na educação*, Petrópolis: ed. Vozes.
- Montiel, A.L. (2015), *Programa de enriquecimento instrumental de Feuerstein. Ensinar a pensar e sucesso educativo*, Lisboa: ed. Chiado Editora.
- Mota, A. (2011), *TPC 4º Ano - Consolidação de Aprendizagens* (Coleção: TPC- Consolidação de Aprendizagens), V. N. Gaia: ed. Gailivro.
- Rosário, P. (2001). Área Curricular de “Estudo Acompanhado”. Contributos para a discussão de uma metodologia. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 63-93.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pineda, J. (2007), *Auto-regulação em crianças sub-10. Projecto sarilhos do amarelo*. Porto: Porto Editora
- Sousa. A. B. (2005), *Investigação em Educação*, Lisboa: Livros Horizonte.

Veiga Simão (2002). Estudo Acompanhado: uma oportunidade para aprender a aprender. In P. Abrantes (Dir.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares* (pp. 69-91). Lisboa: Ministério da Educação.

O CONSUMISMO A PARTIR DA INFÂNCIA

Tatiana Rachel Andrade de Paiva, Universidade de Coimbra, tatianarachel@hotmail.com

Mercia Jussara dos Santos, SME- Parnamirim RN, mercia.jussara@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho versa sobre o consumismo a partir da infância, atentando, sobretudo, para o uso do brinquedo como objeto de consumo, tendo como objetivo trazer uma abordagem pedagógica do brincar e do e brinquedo, apontando a escola de Educação Infantil como via para a orientação dos pais, bem como das crianças na perspectiva de consumo consciente. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, tendo com suporte os Referenciais Curriculares para Educação Infantil - RCENEI'S, os contributos de Lipovetsky (1989), McNeal (2000), Del Priore (2010), Barbosa (2010) Lopas (2011), que discorrem sobre a sociedade de consumo e o consumismo na contemporaneidade, Petri (2000), Sebastiani (2003), Brougère (2004) Dornelles (2005) com a abordagem acerca do desenvolvimento infantil e sua relação com o brincar, bem como, as concepções psicogenéticas de Piaget (1978) e sociointeracionistas de Vygotsky (1989). O estímulo ao consumo por meio das propagandas, programas infantis, desenhos animados, dentre outros, é intencional e presente desde os primeiros anos de vida do sujeito, o que explicita a relevância deste estudo a respeito do consumismo infantil. O espaço escolar deve oportunizar discussões que venham a contribuir para a conscientização por parte de pais e filhos sobre o consumo saudável, atendendo as suas necessidades, evitando os excessos.

Na contemporaneidade nos deparamos com uma sociedade cada vez mais consumista, cercada por forte apelo das campanhas publicitárias presentes nos meios da comunicação social, ofertando produtos de todos os tipos e para todas as idades, provocando no sujeito o desejo de possuir, buscando oportunizar sentimentos de conforto, poder, satisfação. Do mesmo modo, as propagandas, programas infantis, desenhos animados dentre outros, demonstram ser incentivadores do consumo infantil, concernente com a vulnerabilidade das crianças.

Este trabalho intenta discutir acerca do consumismo infantil, atentando, sobretudo, para o uso do brinquedo como objeto de consumo, tendo como objetivo trazer uma abordagem pedagógica do brincar e do e brinquedo, apontando a escola de Educação Infantil como via para a orientação dos pais, bem como das crianças na perspectiva do consumo consciente.

Consumismo a partir da infância

Erasmus de Roterdã, já no século XVI, ao escrever o manual *De Pueris (Dos meninos)*, atentava para a necessidade de educar para o uso dos bens materiais. Suas inquietações anteciparam a necessidade atual de provocar pais e educadores sobre como educar dentro de uma sociedade regida pelos meios de comunicação em massa, que são fortes estimuladores do consumo.

De acordo com Lopas (2011), na contemporaneidade, mais espaço na publicidade e os impactos dessa comunicação midiática gera proporções elevadas de influência sobre a mentalidade e desejo de consumo das crianças, que utilizam de seu poder de persuasão sobre os pais para a compra de determinado produto veiculado na televisão e em outros meios utilizados para chamar a atenção desse público, constituindo-se em “[...] uma forma de linguagem mais atraente e apropriada (e, portanto persuasiva) para a criança” (Lopas, 2011:3).

De fato, vivemos em uma sociedade de consumo, subordinada ao consumismo. Segundo Lipovetsky (2007:23), a expressão sociedade de consumo, nascida em 1920, popularizou-se nos décadas de 1950 e 1960 se referindo meramente ao consumo materialista que coloca o bem material e o dinheiro em um patamar primordial na vida do indivíduo. Nesse sentido, Barbosa (2010:14) faz referencia ao termo “sociedade de consumo” como uma coletividade onde o consumo ocupa “uma função acima e além daquela de satisfação de necessidades materiais e de reprodução social comum a todos os demais grupos sociais”.

No caso da infância, esta vem se configurando como um mercado de consumo em alta, pois, de acordo com Guedes et.al (2009, apud McNeal, 2000:11), as crianças são consumidoras, influenciam os pais ao consumo e são futuras e fieis consumidoras por toda sua trajetória de vida. Do mesmo modo, os pais em virtude de sua ausência do lar, característica da vida hodierna, buscam por vezes suprir esta ausência com brinquedos dispendiosos e modernos. Nesse sentido, Del Priore (1991:334) aponta para “[...] a crescente

fragilização dos laços conjugais, a explosão urbana com todos os problemas decorrentes de viver em grandes cidades, a globalização cultural, a crise do ensino face aos avanços cibernéticos, tudo isso tem modificado, de forma radical, as relações entre pais e filhos, entre crianças e adultos”. E é neste contexto social que “habita a imagem ideal da criança feliz, carregando todos os artefatos possíveis capazes de identificá-la, numa sociedade de consumo (Del Priore, 1991: 234).

Em contrapartida, nos Centros de Educação Infantil é possível observar as crianças a divertirem-se com brinquedos pedagógicos artesanais, mesmo possuindo brinquedos de alto custo em suas residências, o que evidencia a influência dos pais em proporcionar aos seus filhos o que em suas infâncias não tiveram acesso, uma vez que atualmente o acesso ao mercado de consumo está mais intenso, fazendo com que, partindo das necessidades de consumo do público adulto as crianças sejam atingidas.

Vale salientar que os Centros de Educação Infantil são excelentes espaços para brincar, pois, constituem-se em espaços que utilizam o brinquedo como instrumento pedagógico importante no processo de desenvolvimento e educação das crianças, uma ferramenta interdisciplinar que proporciona o desenvolvimento da criatividade, de habilidades dos aspectos físico, afetivo, cognitivo, social e motor das crianças que frequentam esses espaços educativos. Cabe ainda a escola, a função orientadora dos pais, bem como das crianças, de que é preciso escolher e comprar brinquedos que lhes ofereça uma riqueza de qualidades para a educação e o desenvolvimento infantil, e não como objeto de estímulo ao consumo infantil.

Por que e para que brinquedo?

Em diferentes contextos históricos e sociais é possível perceber mudanças nas atitudes, teorias e conceitos acerca do brinquedo e do brincar. Do mesmo modo as concepções de criança e de infância, também passaram por várias transformações históricas. Todavia, os

modos como as sociedades veem compreendendo e tratando a infância ao longo do tempo, são determinantes para que se compreenda o por que e que para que dos brinquedos.

No decorrer da história, o pensar sobre o brinquedo e por assim dizer, as brincadeiras, no sentido educativo, remontam dos ideais greco-romanos voltadas à necessidade do relaxamento para as atividades que demandam empenho intelectual e físico. No período renascentista, o brincar assume outras utilidades pedagógicas voltadas à aprendizagem de conteúdos escolares. Na sociedade rural do século XVIII, as os jogos e brincadeiras educativas se caracterizam por serem populares entre adultos e crianças que compartilham dos mesmos coletivamente. Contudo, na Idade Média, o caráter educativo do brincar perde seu sentido, uma vez que a educação escolar neste contexto histórico prima pela disciplina e elevação da alma. Ao final do século XVIII e início do século XIX, as mudanças de concepção de vida baseada nas ideias burguesas centradas no trabalho e na produção, fazem com que as brincadeiras e brinquedos se voltem apenas ao âmbito infantil.

Entretanto, com o advento da sociedade industrial, ainda no início do século XIX, a produção de brinquedos em escala industrial traz um novo conceito de brincar com a individualização da brincadeira e o apelo ao consumo. Assim, corroborando com o entendimento de que o brinquedo e o brincar são correlatos aos conceitos de criança no decorrer dos séculos, sobre os brinquedos e brincadeiras na sociedade industrial, Petri (2000), diz que o brincar modifica-se, segmenta-se e passa a fazer parte da vida infantil; uma vez que a infância passa a se constituir como fase importante do desenvolvimento do ser humano e é dotada de especificidade, e que a criança adquire identidade própria dentro do contexto social neste período.

No século XX, surgem estudos e teorias de cunho psicológico sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com o brincar, apoiados nas concepções psicogenéticas de Piaget (1978), onde o mesmo assinala que é pela brincadeira e pela imitação que se dará o desenvolvimento

natural, cognitivo e social da criança, que participa de processos de acomodação, na forma de assimilação. No mesmo sentido, a concepção histórico-cultural e social do brincar e suas contribuições no desenvolvimento infantil, nas concepções de Vygotsky (1989), que concebe o mundo como resultado de processos histórico-sociais, que alteram não só o modo de vida da sociedade, mas também o modo de pensar do homem, o jogo infantil e as brincadeiras são resultados de processos sociais. Tais estudos contribuíram significativas nas mudanças conceituais e atitudinais do ato de brincar na Educação Infantil, na compreensão do ser criança, bem como, na conscientização de pais e educadores sobre a importância do brinquedo e do brincar na formação integral das crianças.

Portanto, em cada época histórico-social o brinquedo é parte da constituição da infância, como dela também é decorrente. De acordo com Brougère (2004: 14), “[...] O lugar do brinquedo, sua própria existência, a forma que lhe damos, o modo como entra em relação com a criança, depende do lugar da criança na sociedade e das imagens que dela fazemos”. Para Dornelles (2005: 90), as crianças pós-modernas são capturadas pelas regulações do poder. Elas aprendem desde cedo que consumir é possuir determinados objetos ou marcadores sociais.

Contudo, mesmo carregando em sua construção características históricas e sociais, é certo que, os brinquedos não atingem sua finalidade sem a ação do brincar, pois nesta ação a criança utiliza a imaginação, e o objeto é um meio utilizado para enriquecer seus conhecimentos, desenvolver a linguagem, a memória, meio para interagir com a realidade. O objeto brinquedo inicialmente serve à criança como modelo, posteriormente substituído pela memória. O mesmo acontece com a representação do adulto realizada através do faz de conta, onde poderá usar suas experiências dessas imitações de papéis como adulto de suas brincadeiras em um repertório rico de experiências (Sebastiani, 2003).

Os Referenciais Curriculares para Educação Infantil - RCENEI's trazem o brincar como instrumento para o desenvolvimento das crianças, "Brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e autonomia" (Brasil, 1998: 22). Brincar é uma atividade que proporciona muito prazer e divertimento às crianças, elas utilizam os brinquedos, que são objetos concretos e na falta deles ou por opção de não utilizá-los, substituem por brincadeiras como, por exemplo, o faz de conta para expor suas emoções e desejos na execução das brincadeiras.

As brincadeiras, e assim, pode-se incluir quando se fala em brincadeiras, os brinquedos, são caminhos e instrumentos utilizados pelas crianças para comunicação, meios para expressar desejos e sentimentos, organização das ideias através das regras dos jogos ou mesmo regras estabelecidas por eles, dentre outros pontos colaborativos para o desenvolvimento infantil.

Temos nas brincadeiras e brinquedos instrumentos de suporte pedagógico para prática docente do professor de Educação Infantil, é o "brincar", desta forma, que dá subsídios para o desenvolvimento intelectual, físico, psicológico cognitivo e motor de uma criança, uma vez que brincar possibilita a construção da identidade e autonomia. (Brasil, 1998), a criança atuará com mais experiência e segurança, facilitando suas interações sociais.

No concernente a metodologia, esta pesquisa foi realizada através de estudos teóricos. De acordo com (Severino, 2007: 122) "A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.". Os textos tornam-se fontes de pesquisa, fundamentando o pesquisador e, dando-lhe suporte teórico-metodológico de seus estudos.

Considerações finais

Os objetos brinquedos obtidos ou comprados devem ser escolhidos com finalidades bem definidas pelos pais, evitando compras desnecessárias, para que não se deixem influenciar pelos artifícios midiáticos. No entanto, o espaço escolar deve oportunizar discussões que venham a contribuir para uma conscientização por parte de pais e filhos sobre o consumo saudável, desde a infância, para atender suas necessidades, evitando os excessos.

Desse modo, ressaltamos a importância da Educação Infantil na formação da criança, bem como na escolha das brincadeiras e brinquedos no espaço escolar, planejando a utilização desses instrumentos considerando as necessidades a idade dos educandos.

Referências bibliográficas

- Barbosa, L. (2010). *Sociedade de Consumo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Brougère, G. (2004). *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez.
- Dornelles, L.V. (2006). *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes.
- Guedes, B. et al. (2009). *Infância, Consumo e Mídia: costurando a realidade das crianças na contemporaneidade*. Ano 2 - Edição 3 – Março-Maio de 2009. São Paulo: Revista Anagrama.
- Leal, T. F. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Recife: Autêntica, 2007.
- Lipovetsky, G. (2007). *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Lopas, S. (2011). *Espelho do tempo: a publicidade e a criança na mídia*. IV SIPECOM.
- Oliveira, Z. M. R. de.(2011). *Educação Infantil: Fundamentos e métodos*. 7 ed. São Paulo: Cortez.
- Ministério da Educação e do Desporto. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/ SEF.
- Petri, R. (2000). *A evolução do brinquedo acompanha os grandes períodos de transformação da civilização ocidental*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. São Paulo: Zahar.
- Priore, M. del (Org.). (1991). *História da Criança, no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Rotterdam, E. (2008). *De Pueris (Dos Meninos)*. 2. ed. São Paulo: Ed. Escala.
- Sebastiani, M. T. (2003). *Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Infantil*. Curitiba: IESDE.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez.
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO E DA CONCENTRAÇÃO DE ALUNOS DE 6-7 ANOS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL - PROJETO CIÊNCIA JÚNIOR- CIÊNCIA PARA CRIANÇAS

Flora Teixeira e Costa, CEIA- ISEC Instituto Superior de Educação e Ciências,

florasj@gmail.com

Vera Harry Leite, Projeto Ciência Júnior, vera79faria.psi@gmail.com

Leonor Ribeiro, Projeto Ciência Júnior, leonoribeiro24@gmail.com

Helena Pratas, CEIA- ISEC Instituto Superior de Educação e Ciências,

hpratas@isec.universitas.pt

Ana Paramés, CEIA- ISEC Instituto Superior de Educação e Ciências,

anaparames@gmail.com

Resumo: Características como impaciência, agitação, dispersão, entre outras, são encontradas na maior parte das crianças em idade escolar. Estas especificidades, em bastantes casos, chegam a influenciar negativamente o desempenho destas crianças nas atividades escolares. Sendo o Projeto Ciência Júnior – Ciência para crianças (1-3) uma estratégia didática para o ensino das ciências experimentais que tem em conta a necessidade do desenvolvimento de competências como a atenção e a concentração para uma eficiente introdução ao método experimental; tendo como referencial o trabalho de Fonseca (4,5) sobre dificuldades de aprendizagem e partindo da visão sócio-histórica de Luria e Vygotsky (6-8) sobre atenção, o programa referido desenvolveu um trabalho com o objetivo de avaliar e estimular atenção-concentração e a capacidade de auto-organização. Participaram deste programa, 15 alunas com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade, que tendo por base noções desenvolvidas por Piaget e Miranda sobre o jogo (9-10), foram estimuladas pela ordenação e nomeação de ações. Os dados sugerem que formas de auto-organização emergem espontaneamente entre as crianças enquanto jogam e que o perfil de adaptabilidade, e seleção da informação está relacionado com cada etapa do desenvolvimento. Concluímos que a utilização do jogo como método de ensino possibilita aos alunos um momento diferente de aprendizagem onde estes se apresentam motivados e com maior capacidade de seleção de informação. É, portanto, uma boa pista que abre horizontes para aprofundar esta metodologia.

Introdução

A questão da atenção

As crianças em idade escolar tendem a ser inquietas, compulsivas, agitadas e apresentam dificuldade em se concentrarem numa única atividade por um período contínuo. Pelas características próprias desta faixa etária, elas tendem a observar e interagir com tudo à sua volta e dispersam facilmente. Quando uma criança apresenta excesso de agitação motora, diminui a sua capacidade de concentração e atenção, que são fundamentais para a

aprendizagem, armazenamento e desempenho de uma atividade. Na diversidade de comportamentos que as crianças apresentam, surgem inúmeros problemas que se vinculam e comprometem a aprendizagem. Segundo Fonseca (1995), esses problemas podem ser cognitivos, perceptivos, emocionais, psicolinguísticos, psicomotores, de atenção, de memória – que, de forma interligada, tendem a gerar os problemas de comportamento tão frequentes em crianças com dificuldades de aprendizagem.

A partir da visão sócio-histórica de Luria e Vygotsky, a atenção pode ser definida como a direção da consciência e o estado de concentração da atividade mental sobre determinado objeto. Luria divide o cérebro em três unidades básicas: 1ª unidade – alerta e atenção; 2ª unidade – recepção, integração, codificação e processamento sensorial e 3ª unidade – execução motora, planificação e avaliação. Cada uma destas unidades está envolvida em todos os tipos de comportamento e aprendizagem, porém a contribuição de cada uma delas varia conforme o comportamento considerado, isto é, verbal ou não verbal, simbólico ou não simbólico, linguístico ou prático (Fonseca, 2001). Nos estudos de Vygotsky (2001), as relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam lugar de destaque, principalmente, na educação. Ele pondera que, embora a criança inicie sua aprendizagem muito antes de frequentar o ensino formal, a aprendizagem escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento (Vygotsky, 2004).

Os indivíduos com problemas de atenção foram descritos como tendo: (1) hiperactividade, caracterizam-se por realizar movimentos motores excessivos; (2) distratibilidade, pois orientam-se para estímulos irrelevantes e têm dificuldade em manter a atenção; (3) desinibição, pois têm tendência para responder, tanto a distrações internas, como externas; (4) perseveração, pois repetem comportamentos quando eles já não são apropriados (Kirk & Chalfant, 1984, cit. in Cruz, 2009).

Segundo Magill (1998), para que haja aprendizagem, o indivíduo primeiro necessita de estar atento para poder selecionar o que julga importante para ser armazenado. Tradicionalmente, as teorias do desenvolvimento enfatizam a importância das mudanças na capacidade de armazenar e processar informação durante o desenvolvimento cognitivo. Barkley (1997) sugeriu que a dificuldade de inibir comportamentos é uma das principais causas dos déficits executivos e de atenção.

Sternberg (2008) realça que os primeiros modelos teóricos da atenção, cujos experimentos passaram por inúmeros investigadores, como William James, Edward Tichener, Donald Broadbent, entre outros, tentaram explicar os processos de alta ordem, ou também chamados de top-down (Pashler, Johnston, Ruthruff, 2001). Na mesma linha, Pylyshyn *et al.* (1994) e Rossini e Galera (2006) falam em processos *bottom-up* e *top-down* como sendo vias paralelas para o processamento da informação relevante. As Funções Executivas, são responsáveis pela gestão permanente da atenção na sua relação com dados externos (canalizados pelos órgãos sensoriais), dados internos (canalizados pelos órgãos interoceptivos), e com a execução comportamental, num esforço constante de monitorização e ajuste entre input e output. A presença de determinada característica do estímulo poderá ser determinante na seleção de uma resposta particular em vez de outra resposta. A quantidade de informações irrelevantes do meio ambiente que uma pessoa pode ignorar depende de uma série de fatores, entre eles idade, grau de vigília, habilidades de processamento visual, natureza do estímulo e presença de qualquer dificuldade atencional (Aron *et al.*, 2004; Sergeant *et al.*, 2002).

O ser humano recebe um imenso número de estímulos, mas seleciona os mais importantes, ignorando os restantes. Vários foram os fatores estudados na compatibilidade estímulo-resposta, sendo de destacar o tipo e localização dos estímulos, o tipo e localização da resposta e a instrução relevante à execução da tarefa. Luria (1979) defende que no processo de

atenção, existem três itens na seleção do estímulo: (1) volume - quantidade de sinais recebidos ou associações, que determina o que é dominante; (2) estabilidade – traduzida na duração do estímulo; (3) oscilações – entendidas pelo caráter cíclico do processo, no qual determinados conteúdos da atividade consciente ora adquirem caráter dominante, ora o perdem.

Os estudos da referida autora são os mais evocados quando se analisa o mecanismo de manutenção da atenção. Esta passa por diferentes etapas de desenvolvimento. A primeira atenção manifestada pelo bebé, é a *involuntária*, tem caráter de um simples reflexo orientado para estímulos fortes ou novos. Dos dois aos três anos, dá-se a maturação do córtex no sentido da fala acompanhar a ação voluntária e a locomoção, tornando possível o desenvolvimento da atenção voluntária ou intencional. A *atenção voluntária* é desenvolvida pela ordenação e nomeação das ações. Uma criança ou jovem que não tenha passado por uma destas etapas pode vir a apresentar algum problema de aprendizagem. Freud (Fernández, 2001), desenvolveu o conceito de *atenção flutuante*, o qual corresponde a um estado artificial da atenção, cultivado pela necessidade do momento. Se observarmos como os jovens estudam, muitas vezes, encontraremos a *atenção flutuante*. Estes simultaneamente lêem, escrevem, ouvem rádio, riem, falam ao telefone, e até preparam coisas. Nada parecido com o modelo unidirecional da atenção.

Para Luria (1979), a atenção apresenta caráter seletivo consciente e exige memória. O desenvolvimento da atenção passa pelo desenvolvimento de mecanismos cerebrais inibitórios. Alguns estudos apontam que mudanças na eficiência de processamento e inibição cerebral ao longo do desenvolvimento estariam ligadas à maturação do sistema nervoso (Shaw et al., 2007; Newra et al., 2006).

A aprendizagem, como condição humana, constitui uma mudança do comportamento resultante da experiência, é pois uma resposta modificada, estável e duradoura, interiorizada e

consolidada, no próprio cérebro do indivíduo (Fonseca, 2008). A aprendizagem envolve uma integridade neurobiológica e um contexto sócio-cultural facilitador (Das, 1998). Na perspetiva neuropsicológica, a aprendizagem é um comportamento complexo mediatizado pelo sistema nervoso central, sendo que lugares específicos cerebrais, correspondem a funções determinadas (Wolfe, 2004; Castro-Caldas, 2002; Das et al., 2001; Das, 1998).

Sabe-se que, diferentes vias neuronais estão implicadas nos processos de atenção seletiva voluntária, concentração e atenção automática. A atenção seletiva voluntária, usa processos de alta ordem ou *top-down*, a concentração usa ambos os processos, e a atenção automática, usa processos *bottom-up*. Estudos eletroencefalográficos, mostram a ativação do córtex pré-frontal nos processos *top-down*, os quais envolvem cognição, representação mental e atividade mnemónica, (Kolb & Wishaw, 2002; Pashler et al. 2001). Por sua vez, o córtex límbico (hipocampo e amígdala) parece estar relacionado à manutenção do foco de atenção: concentração (Kolb & Wishaw, 2002).

Treisman (1992) defende que a interpretação e perceção dos objetos ocorrem em dois momentos distintos, sendo um perceptivo e outro cognitivo. Para Pashler et al. (2001), os processos *top-down* usam a via cognitiva para traçar metas e executar a tarefa, isto é, elegem os objetos relevantes para os quais a atenção visual será orientada, estabelecem um controle inibitório de estímulos considerados irrelevantes e criam ligações com a memória visuo-espacial e com a imagética mental. Por sua vez, os processos *down-up* correspondem ao reconhecimento dos objetos tendo por base as suas características físicas de cor e forma (Chen, 1998).

Os estudos de Umiltà & Nicoletti (1992) demonstram que a escolha da resposta correta para além de se basear numa característica não espacial do estímulo (cor ou forma), também se baseia na sua localização (espaço). A reforçar esta hipótese, encontram-se algumas investigações que revelam que as características físicas do objeto influenciam os processos de

percepção, de atenção e concentração por longos períodos temporais (Prinzmetal *et al.*, 1998). Sendo a localização do estímulo visual no espaço uma propriedade que influencia a seleção de uma ação para o estímulo apresentado, poder-se-ia supor que esta influência resultaria principalmente da organização anatomo-funcional do Sistema Nervoso. Para Khurana (1998), as tarefas que exigem atenção visuo-espacial são influenciadas pela percepção da forma e da cor.

Outro fator a considerar relevante nas operações cognitivas é o tempo de reação, o qual pode ser definido como o intervalo de tempo observado entre a percepção e interpretação de um estímulo, seleção de uma resposta e o início da resposta motora (Marteniuk, 1976; Schmidt & Lee, 2005). Dependendo da complexidade do estímulo e do número de alternativas de resposta, o Tempo de Reação Manual (TRM) será maior ou menor. Em tarefas em que o fator relevante é a localização do estímulo, as respostas serão mais rápidas quando as associações forem simétricas (estímulo esquerdo for associado com a resposta esquerda e estímulo direito associado com resposta direita) e não inversas (Proctor & Dutta, 1993). Segundo alguns autores (Tagliabue *et al.*, 2000), a organização do sistema nervoso e do sistema osteo-articular, fruto da seleção natural, facilita a realização de alguns movimentos em comparação a outros.

Ao mesmo tempo que existem fatores que influenciam negativamente a atenção e a concentração e que tendem a comprometer o rendimento escolar, é possível que recursos que estimulem a motivação e o relaxamento influenciem positivamente a aprendizagem.

Diversos autores defendem o uso de atividades lúdicas, dentre elas os jogos didáticos, como ferramentas para auxiliar o ensino (Soares, 2008). Para Piaget (1998), os brinquedos são de vital importância para o desenvolvimento e a educação da criança, por propiciar o desenvolvimento simbólico, estimular a imaginação, a capacidade de raciocínio e a autoestima. Na mesma linha, Vygotsky (1991), destacou a importância do brincar para os

processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, defendendo que é através desse ato que a criança reproduz percepções e vivências do mundo exterior, ao mesmo tempo que se relaciona com outras crianças.

Durante o jogo são trabalhados aspetos cognitivos, estimula-se a exploração e a resolução de problemas e a organização segundo regras. Quando as atividades lúdicas são aliadas a outros recursos favorece a aquisição de conhecimento em clima de alegria e prazer (Santos, 2009). Para Vygotsky (1967), há dois aspetos importantes no brincar: a situação imaginária e as regras.

Segundo Piaget (1990), a ação direta do aluno sobre os objetos do conhecimento, com o conseqüente equilíbrio das estruturas cognitivas é o que ocasiona a aprendizagem, pois esta é sustentada pelo desenvolvimento cognitivo. Quando um jogo didático é bem elaborado os alunos são levados a refletir sobre o que propõe o jogo e a traçar estratégias, ações estas que contribuem para o desenvolvimento do raciocínio e da criatividade, assim como favorece a capacidade de comunicar e de se socializar (Miranda, 2001).

Uma organização surge quando os elementos dependentes de um sistema passam a cooperar entre si, adquirindo a capacidade de estabelecer, espontaneamente, novas formas de organização do sistema. A construção do espaço interacional proporciona às crianças troca de informações, sendo que, a orientação da atenção para a tarefa parece ser o primeiro passo para a auto-organização. Também a procura do novo, do desconhecido poderá desafiar a criança e assim ajudá-la a solucionar problemas de forma mais eficaz (Tani, 1999).

Em específico, Jacquin (1979) afirma que a aprendizagem pode ser entendida como resultado da observação da execução de uma ação seguida da tentativa de reproduzir o gesto observado. Neste contexto, poder-se-á dizer que a aprendizagem ocorreu por imitação. A criança ao observar outra criança passa a fazer comparações entre a sua organização e os seus movimentos e os dos seus parceiros (Oliveira, 1993). Este tipo de aprendizagem que acontece

a partir da observação do outro foi sistematizado por Bandura ao propor a teoria da modelagem ou da aprendizagem social (Bandura, 1977).

Neste sentido, brincar é parte ativa, agradável e interativa do desenvolvimento intelectual, uma vez que o processo de acomodação e assimilação é o meio pelo qual a realidade é transformada em conhecimento. No brincar, a assimilação predomina e a criança incorpora o mundo à sua maneira sem nenhum compromisso com a realidade.

Saracho (1991) aponta dois tipos de intervenção no brincar das crianças: *participativo e dirigido*. Define *Participativo*: quando a interação do professor visa a aprendizagem incidental durante o jogo, isto é, as crianças encontram um problema e o professor ajuda-as na solução. Neste caso a criança é estimulada a usar a imaginação durante o jogo, o que pode levar a ser menos repetitiva e mais criativa. Na intervenção dirigida, o professor aproveita o jogo para a aprendizagem do conteúdo estabelecido no currículo. Em geral, no estilo dirigido o professor dirige as atividades para situações não lúdicas, reduzindo assim, a espontaneidade e criatividade infantil.

Desenvolvimento

O projeto Ciência Júnior

O “Ciência Júnior” é uma investigação centrada na estruturação duma estratégia didática para o ensino das ciências experimentais que ambiciona introduzir alunos do 1º CEB numa metodologia científica assente na articulação do contexto formal e não formal (Costa, 2015, 2014). Tem como pressupostos que a ciência, para além duma prática integradora dum corpo estruturado de conceitos que explica e prevê fenómenos, representa uma forma de pensar e um conjunto de competências.

Pretende:

- Desenvolver uma metodologia que, usando diversas ferramentas consoante o ano de escolaridade, sistematizadamente desenvolva nos alunos competências que evidenciem, além de conhecimento conceptual, capacidades de atenção, concentração, organização espaço-temporal, trabalho em equipa;

- Despertar a curiosidade para o meio envolvente através da abordagem e interação com património (natural e cultural);

- Tornar-se um recurso didático de transmissão de conteúdos e metodologias próprias da ciência desenvolvendo os processos de aquisição de conhecimento e espírito crítico promovendo competências próprias do trabalho laboratorial.

Questão Investigação presente nesta comunicação

Será que o desenvolvimento de competências de atenção, concentração, organização espaço-temporal, resiliência, trabalho em equipa estimulará a aprendizagem das ciências experimentais?

Como metodologia de trabalho para desenvolver, sistematizadamente, competências que evidenciem capacidades de atenção, concentração, organização espaço-temporal, o projeto desenhou um conjunto de exercícios/jogos que organizou em dois kits que estão a demonstrar, de forma qualitativa, que são ferramentas tipologicamente interessantes.

Um dos kits designou-se “Atenção/Concentração 6+/7+” sendo um conjunto de 10 jogos que são exercícios de estimulação cognitiva com o objetivo de desenvolver as referidas competências. O outro kit designou-se “Aprendendo frações 7+”. Estes exercícios foram implementados em turmas de 1º e 2º ano de colégios privados da cidade do Porto, com resultados muito promissores

Recolha de dados

Devido à natureza do conjunto de competências que se pretendem desenvolver o projeto combina metodologias de natureza qualitativa e quantitativa.

A análise de conteúdos e tratamento de dados é feita a partir de:

- a. Resultado da estimativa da atenção pré e pós implementação das sessões em cada ano escolar, usando de provas psicométricas específicas que avaliam funções executivas.
- b. Desempenho dos alunos das turmas do projeto e de controlo durante a implementação de uma sessão designada por “Situação estranha” – a proposta de resolução de um jogo ou situação problema não rotineiro que requeira usar as competências trabalhadas ao longo do ano escolar.
- c. Documentos de investigação produzidos (desenhos, resultados de jogos).

Resultados

Os dados sugerem que formas de auto-organização emergem espontaneamente entre as crianças enquanto jogam e que o perfil de adaptabilidade, e seleção da informação está relacionado com cada etapa do desenvolvimento.

Concluimos que a utilização do jogo como método de ensino possibilita aos alunos um momento diferente de aprendizagem onde estes se apresentam motivados e com maior capacidade de seleção de informação. É, portanto, uma boa pista que abre horizontes para aprofundar esta metodologia.

Quanto à estimativa da evolução da atenção o projeto encontra-se em fase de implementação dos exercícios e de definir um quadro de critérios de avaliação e análise da evolução dos alunos como consequência da utilização dos exercícios do kit.

Embora já tenhamos dado os primeiros passos, o trabalho avizinha-se longo e estimulante pois, pela recolha qualitativa de dados estes exercícios têm mostrado ser tipologicamente interessantes.

O projeto tem uma página no *facebook* para divulgação de resultados, que pode ser interessante consultar como anexo e complemento do presente trabalho (<https://www.facebook.com/pages/Ci%C3%AAncia-J%C3%BAnior/389346591233193>).

Referências

- Aron A. R., Robbins T.W., & Poldrack R. A. (2004). Inhibition and the right inferior frontal cortex. *Trends Cogn Sci.*, 8(4), 170-177.
- Costa, F., Pratas, H., Paramés. A., Harry Leite V., Ribeiro L. Junior Science project– A study case on Colégio Cedros – Pedagogical experience with differentiated education. *INTED2015, 9th International Technology, Education and Development Conference Proceedings* ISBN: 978-84-606-5763-7, pp. 3996-4000, 2015.
- Costa, F., Pratas, H., Paramés. A. (2014). Junior Science – Teaching Science in Primary School. *INTED2014, 8th International Technology, Education and Development Conference Proceedings* ISSN: 2340-1079, ISBN: 978-84-616-8412-0, pp. 4886-4889.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 1215-91.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94.
- Chen, Z. (1998). Switching Attention Within and Between Objects: The role of Subjective Organization. *Can. J. Exp. Psychol.*, 52(1), 7-16.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.
- Fonseca, V. (2001). *Cognição e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Jacquín, J. (1979). *O jogo, o Brincar e a Criança*. Rio de Janeiro: Flamboyant.
- Khurana, B. (1998). Visual Structure and Integration of Form and Color Information. *J. Exp. Psychol.*, 24(6), 1766-1785.
- Kolb, B., & Wishaw, I.Q. (2002). *Neurociência do Comportamento*. 1ª Ed. Barueri: Editora Manole.
- Luria A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral*. Volume III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luria, A.R. (1981). *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo, SP: Edusp.
- Magill, R. A. (1998). *Motor learning: concepts and applications*. London: McGraw-Hill.
- Marteniuk, R. G. (1976). *Information processing in motor skill*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Miranda, S. (2001) No fascínio do jogo, a alegria de aprender. *Ciência Hoje*, 28, 64-66.
- Newra T.R., Ohlweiler L, & Riesgo RS. (2006) *Transtorno da aprendizagem*. Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed.

- Oliveira, Z.M.R. (1993). O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 87, 62-70.
- Pashler, H., Johnston, J., Ruthruff, E. (2001). *Attention and performance*. Ann. Rev. Psychol., 52, 629-651.
- Piaget, J. (1998). *A psicologia da criança*. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Prinzmetal, W., Amiri, H., Allen, K., & Edwards, T. (1998). Phenomenology of Attention: Color, Location, Orientation, and Spatial Frequency. *J. Exp. Psychol.*, 24(1), 261-282.
- Proctor, R. W., & Dutta, A. (1993). Do the same stimulus-response relations influence choice reactions initially and after practice? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19, 922-930.
- Pylyshyn, Z., Burkell, B., Fisher, C., Sears, C., Schmidt, W., Trick, L. (1994). Multiple Parallel Access in Visual Attention. *Can. J. Exp. Psychol.*, 48(2), 260-283.
- Umiltà, C., & Nicoletti, R. (1992). An integrated model of the Simon effect. In J. Alegria, D. Holender, J. Junca de Moraes, & M. Radeau (Eds.), *Analytic approaches to human cognition* (pp. 331-350). Amsterdam: Elsevier.
- Rossini, J.C., & Galera, C. (2006). Atenção visual: estudos comportamentais da seleção baseada no espaço e no objeto. *Estudos de Psicologia*, 11(1), 79-86.
- Shaw P, Eckstrand K, Sharp W, Blumenthal J, Lerch JP, Greenstein D, Clasen L, Evans A, Giedd J, & Rapoport JL. (2007) Attention-deficit/hyperactivity disorder is characterized by a delay in cortical maturation. *PNAS*. 104,19649-654.
- Schmidt, R. A., & Lee, T. (2005). *Motor control and learning: a behavioral emphasis*. 3 rd. Champaign: Human Kinetics.
- Sergeant JA, Geurts H, & Oosterlaan. (2002). How specific is a deficit of executive functioning for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder? *Behav Brain Res.*, 130, 3-28.
- Sternberg, R. (2008). *Psicologia Cognitiva*. 4ª Ed. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tagliabue, M., Zorzi, M., Umiltà, C., & Bassignani, F. (2000). The role of long-term-memory and short-term-memory in the Simon effect. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 26, 648-670.
- Tani, G. Criança e movimento: o conceito de prática na aquisição de habilidades motoras. In Krebs, R.J., Copetti, F.G., Beltrame, T.S., & Ustra, M. (1999) (orgs.). *Perspectivas para o desenvolvimento infantil*. Santa Maria: SIEC, pp. 121-138.
- Treisman, A. (1992). Perceiving and Re-Perceiving Objects. *Am. Psychologist.*, 47(7), 862-875.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). A psicologia e a pedagogia da atenção. In: Vygotsky, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

A PRESENÇA DE ESTUDANTES TRAVESTIS NA ESCOLA: DISCURSOS E PRÁTICAS DE SILENCIAMENTO

Cláudio Eduardo Resende Alves, PUC Minas/Brasil, cadupbh@gmail.com

Maria Ignez Costa Moreira, PUC Minas/Brasil, maigcomo@uol.com.br

RESUMO: Apresentamos um relato reflexivo, numa perspectiva teórica e prática, das investigações de campo realizadas, no ano de 2014, com profissionais de uma escola pública do município de Belo Horizonte/Brasil que possuía uma estudante travesti matriculada. A presença da estudante produziu desestabilidades na estrutura hierárquica e hegemônica educacional calcada em critérios classificatórios que invisibilizam e silenciam a diversidade sexual nos currículos e na própria arquitetura escolar. Dentre os desafios encontrados no cotidiano escolar, destacamos o uso interpessoal do nome (social) – aquele escolhido pelo sujeito, uma vez seu nome civil é incongruente à sua identidade de gênero – e o uso do banheiro da escola por estudantes que não se enquadram no binarismo masculino/feminino, se configurando como importantes analisadores institucionais do universo educacional. Percebemos uma grande lacuna entre as políticas públicas educacionais que funcionam como uma espécie de intervenção psicossocial na escola e prática social cotidiana entre docentes e discentes.

Introdução

Apresentamos nesse artigo um recorte da pesquisa de Doutorado em Psicologia na PUC Minas/ Brasil que tem como objeto de investigação a inclusão de estudantes travestis e transexuais nas escolas por meio de políticas públicas educacionais, em especial, a Resolução CME/BH Nº 002 do Conselho Municipal de Educação (Belo Horizonte, 2008) que legaliza o uso do nome (social) por tais estudantes. Por nome (social) entende-se aquele nome escolhido pelo sujeito trans, uma vez seu nome civil é incongruente à sua identidade de gênero. Optamos pela grafia “nome (social)” por considerarmos que todo e qualquer nome tem um caráter social intrínseco ao inserir o sujeito na cultura. A investigação sobre a presença de uma estudante travesti numa escola municipal brasileira sinalizou fissuras na estrutura hegemônica da instituição escolar calcada em critérios classificatórios que invisibilizam e silenciam a diversidade sexual nos currículos, nas práticas pedagógicas e na arquitetura escolar. Além do uso legalizado do nome (social), o uso do banheiro da escola por estudantes trans que não se enquadram no binarismo de

gênero, se configuraram importantes analisadores institucionais (Lourau, 1995) do universo educacional. Como aporte teórico, utilizamos autores do campo de estudos pós estruturalistas de gênero que problematizam concepções naturalizadas e naturalizantes de sexo e gênero e, como metodologia investigativa, a observação participante, entrevistas semiestruturadas e rodas de conversação com profissionais da educação.

Travestis: uma categoria em construção

Não existe um consenso entre estudiosos do campo de gênero ou entre representantes do movimento social de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) sobre uma possível definição unívoca do termo “travesti”. Os conceitos são fluídos e, muitas vezes, personalizados, possibilitando diferentes leituras e contornos subjetivos. Segundo Leite (2011), o termo “travesti” é uma palavra de origem francesa, com possível origem no século XVI, usada preferencialmente para designar a ideia de disfarce e rapidamente associada ao campo teatral e artístico. Peres (2009) concebe travestis como sujeitos que se identificam com a imagem e o estilo do sexo oposto ao seu, apropriando-se de indumentárias e adereços estéticos do sexo oposto. Diferentemente das transexuais que demandam a cirurgia de redesignação sexual. No Brasil, sendo a travestilidade um quesito de auto declaração, existem múltiplas formas de ser e de sentir travesti, independentemente da realização ou não da cirurgia de redesignação sexual. Bento (2009) contrapõe o termo travestis com o termo transexuais ao apontar que os modelos de feminilidade em jogo são diferentes, enquanto para as transexuais a feminilidade é considerada legítima, para as travestis a feminilidade é considerada vulgar, exagerada e promíscua. Os corpos construídos artificialmente (Breton, 2008) sugerem possibilidades de multiplicação de expressões de gênero, tidas como sexualidades dissidentes. Os processos de estigmatização que travestis

sofrem são decorrentes do rompimento com os modelos previamente dados pela normatização da sexualidade, ficando com isso marcados negativamente e desprovidos de direitos a ter direitos, sendo, por isso, denominados de corpos abjetos (Butler, 2006).

Na história do Brasil colonial (Leite, 2011), são encontrados registros de pessoas que transitavam entre os gêneros, especialmente por meio de roupas e adornos, desde os tempos do descobrimento e da colônia, quer seja entre os índios, os negros escravizados ou na variada população urbana do século XVIII e XIX. O autor aponta três vertentes em que havia uma permissão social que legitimava o trânsito entre os gêneros: o campo religioso, as comemorações populares e a área do espetáculo e do teatro. Sendo essa última uma reiteração da ideia da travestilidade associada ao universo do disfarce, da ambiguidade e no limite da representação artística de uma farsa (Alves & Moreira, 2014).

Na Europa, com destaque para as óperas venezianas nos séculos XVI e XVII, a travestilidade em cena era um dos recursos essenciais ao teatro falado e cantado (Costa, 2008). Na dramaturgia operística italiana, as personagens das velhas amas de leite nas óperas venezianas seiscentistas eram interpretadas por homens. Segundo a pesquisadora musicista Ligiana Costa (2008), a performance artística da travestilidade entra em cena numa interlocução, ainda que regulatória, com os caracteres sexuais secundários do corpo fisiológico, uma vez que as amas de leite em fase de pós-menopausa tinham a voz modificada, tornando o timbre mais masculino. Por isso, a escolha de homens para encenar o papel, obedecendo, de certa forma, a lei da verossimilhança.

O corpo é tomado como um substrato para as expressões de gênero e para a vivência das sexualidades, se tornando ele mesmo um elemento fluido e manuseável no processo de subjetivação. O corpo se torna assim, um instrumento político e ideológico do universo das

travestis, um corpo rascunho (Breton, 2008) em permanente transformação. Pelúcio (2009) argumenta que travestis se apropriam das tecnologias de modificação corporal, subvertendo as regras de normatização da sexualidade, produzindo novas formas de inteligibilidade sobre os corpos. Como nos aponta Preciado (2014), travestis representam uma incorporação desviante da matriz heteronormativa que transforma corpos de homens em outra coisa, que não o de mulheres, e que nem seguem sendo homens. Nesse trânsito entre o universo masculino e o universo feminino, sujeitos travestis despertam olhares, provocam desconfortos e subvertem o sistema de poder institucionalizado em nossa sociedade, produzindo outras formas de pensar a relação entre corpo, sexo e gênero.

Cenário da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada numa escola integrante da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/Brasil, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no turno da noite, ao longo do ano de 2014. A escolha dessa escola se configurou, exclusivamente, em função da presença de uma estudante travesti matriculada. A dificuldade em identificar escolas com estudantes travestis no município supracitado, sinaliza o baixo índice dessa parcela da população no espaço educacional. Segundo dados do Sistema de Gestão Escolar (Secretaria Municipal de Educação, 2015), o número de estudantes travestis tem diminuído com o passar dos anos, em 2012 foram mapeados 12 estudantes num universo de 200 escolas municipais com cerca de 100.000 estudantes. No ano de 2013 esse número desceu para 5 estudantes e no ano seguinte, em 2014, o número encontrado foi de 2 estudantes. A presença, ainda que pequena, de estudantes travestis nas escolas é um efeito da Resolução CME/BH Nº 002 (Secretaria Municipal de Educação, 2008) que legaliza o uso do nome (social) trans nos documentos internos das escolas. A Resolução, como um texto prescrito de caráter legal, garante o acesso à escola, entretanto, não

garante a permanência, nem a conclusão dos estudos. É importante salientar que, segundo um monitoramento realizado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, nem todas as estudantes travestis matriculadas completam o ano letivo, abandonando a escola ao longo do ano letivo, quer seja por questões pessoais ou por conflitos internos decorrentes de tensões nas relações interpessoais entre docentes, discentes e funcionários administrativos.

Nossa participação na rotina escolar durante o processo investigativo teve como intencionalidade a observação, a análise, a interação e o registro de como as dinâmicas relacionais são produzidas e como constituem os sujeitos escolares. Nesse sentido, uma postura observadora que provoque o estranhamento no cotidiano escolar e o incentivo à conversação entre os atores sociais são fundamentais como estratégias de flexibilidade dos procedimentos metodológicos. Para a realização das estratégias metodológicas, obtivemos a colaboração da diretora e da coordenadora pedagógica das escolas, que nos forneceram suporte, estrutura física e logística. Como é de praxe no Comitê de Ética da universidade, é importante destacar que a identidade dos participantes foi mantida em sigilo, sendo que todos autorizaram o uso dos dados coletados desde que publicados sob pseudônimos.

Caso Sofia: uma estudante travesti

Sofia é uma estudante de 30 anos, autodeclarada travesti, prostituta e com passagem na polícia civil pelo envolvimento em briga com arma na rua. Ela utilizava uma tornozeleira eletrônica de monitoramento policial e havia recebido uma ordem judicial, como parte da pena iniciada na prisão, que a obrigava a continuar frequentando a escola. Porém, na prática, segundo relatórios escolares e o próprio livro de chamada, essa frequência era irregular. A estudante congrega uma série de características peculiares na vida que atuam como uma espécie de

discriminação multifatorial, tornando-a vulnerável a diversas expressões de preconceito. Ao fato de ser travesti agrega-se a profissão altamente discriminada de prostituta, bem como a passagem pela prisão do município. Essa diversidade é característica da modalidade da Educação de Jovens e Adultos que atende um público historicamente excluído do sistema regular de ensino, porém, no cotidiano escolar, muitas vezes, a diversidade é tomada como sinônimo de desigualdade, acirrando as assimetrias sociais que reiteram o processo de exclusão.

Na entrevista com a estudante, sua autodescrição se configurou assim:

(...) meu nome é Sofia, mas só na rua quando estou trabalhando com prostituta (...) aqui na escola eu sou menino mesmo, uso meu nome de registro Tomar, prefiro separar as coisas. Aqui eu uso calça jeans, uma blusa e as vezes passo maquiagem (...), na rua é diferente (comunicação pessoal, maio 23, 2014).

A narrativa da estudante nos revela o trânsito entre os universos masculino e feminino, reconhecendo seus limites pessoais e seus territórios de pertencimento. Segundo ela, o uso do nome (social) Sofia revela uma identidade feminina que dialoga com o trabalho de prostituta, num jogo performático de gênero (Butler, 2006) que se reflete nas roupas e no comportamento. Enquanto no território escolar, esse nome se esvazia de sentido, cedendo espaço para Tomar, sua identidade masculina conectada aos saberes da ciência e da razão. A pluralidade, fluidez e transitoriedade das subjetividades trans colocam em xeque até mesmo políticas públicas elaboradas para a diversidade sexual, pois a estudante apesar de ter o direito de usar seu nome (social) Sofia na escola, prefere usar seu nome civil Tomar. Nessa perspectiva, o binarismo de gênero é reiterado, restabelecendo uma hierarquia entre a identidade de gênero e sua inscrição no corpo, ou seja, homens possuem pênis e são masculinos, enquanto mulheres possuem vagina e são femininas. Qualquer variação nessa continuidade normativa é deslegitimada, produzindo corpos e identidades à deriva da sociedade.

A presença de Sofia no cotidiano educacional desestrutura a normatização da sexualidade

inerente à instituição escolar. A regularidade supostamente existente entre o sexo anatômico, a identidade de gênero e a orientação sexual se fragmenta, evidenciando outras expressões da sexualidade. Com isso, novas formas de ser e de estar no mundo se apresentam e demandam legitimação.

O desconforto provocado pela estudante na escola fica evidente nas falas de alguns profissionais da escola. A própria escolha do artigo (o ou a; uma ou um) ou do pronome pessoal (ele ou ela) na descrição da estudante apontam para as incongruências e fissuras nas normas gramaticais de gênero. A professora Nazaré nos apresentou a estudante Sofia da seguinte forma:

Ele é feminino, mas *tá* na cara que é um travesti (...) não é tímido, se expressa, chega a ser agressivo as vezes. Ele ainda tem barba, então é homem (...) de costas, ele é uma menina, mas de frente você vê que tem algo diferente (...) é difícil de definir, me embaraço toda (...) acho que é homem, mas transformou (comunicação pessoal, abril 17, 2014).

O “entre lugares” ocupado pela estudante Sofia produz discursos de estranhamento na escola que, ao invés de resignificar posturas e opiniões, acabam por reproduzir preconceitos e atitudes discriminatórias. A instituição escolar não é apenas o lugar onde se realiza a reconstrução do conhecimento (Santomé,1995), mas, o lugar onde se reflete criticamente acerca das implicações políticas e sociais desse conhecimento. O jogo performático de gênero - de costa é uma coisa, de frente é outra -descrito pela docente sinaliza indícios da busca por uma coesão diante de uma ficção que rompe com a norma (Preciado, 2014).

Outro episódio vivenciado por Sofia que gerou tensão nas relações interpessoais ocorreu com o porteiro que a interceptou na entrada da escola, pois, sendo novata, ainda não possuía a carteirinha da escola. O porteiro Jorge nos descreveu a cena:

Eu discuti com ele um dia que ele não tinha a carteirinha para entrar. Eu não quero atrito com ninguém, mas a regra é para todos (...) são as regras de funcionamento da escola, sou segurança há muitos anos, sei como agir (...) depois dessa história eu nem peço mais a carteirinha para ele (comunicação pessoal, maio 29, 2014)

Novamente a chamada “regra” é tomada como verdade sem qualquer possibilidade de ressignificação, o fato de Sofia não ter a carteirinha da escola por ser novata, não justifica a agressividade do funcionário, nem a desconsideração com a estudante. O discurso do poder reitera práticas discriminatórias tendo como base a hierarquia intrínseca à estrutura educacional. Professores, guardas, porteiros, coordenadores e diretores são figuras sociais ocupantes de posições de poder no cenário escolar, podendo produzir relações sociais de subalternidade e gerar práticas escolares que violentam e silenciam.

A transgressão não tem espaço numa instituição erguida à égide de normas de enquadramento, desde o currículo, passando pelo material didático até a arquitetura, que toma a diferença anatômica – pênis/homem – vagina/mulher - como o destino final determinista dos corpos, das identidades e também dos espaços públicos, como no caso dos banheiros.

Uso do banheiro na escola como um analisador institucional

Devido às constantes reclamações e conflitos gerados por alunos e alunas quanto ao uso do banheiro coletivo feminino e masculino por Sofia, a direção da escola optou por liberar para Sofia o banheiro de uso das funcionárias da secretaria, situado no prédio da administração. A princípio a decisão tinha o propósito de evitar atritos entre discentes, porém outro problema se configurou, as funcionárias da secretaria reclamaram, não por Sofia ser travesti, mas por ela ser prostituta. Segundo o senso comum, prostitutas são pessoas de classe social baixa, com pouco ou nenhum estudo e sem preocupação com a saúde, de onde advém a questão do uso ou não de preservativo e, por consequência, da transmissão de doenças sexuais pelo compartilhamento do banheiro.

Nesse sentido, o banheiro foi se configurando como um potente analisador institucional,

uma vez que sua materialidade sinaliza modos de produção de subjetividades muitas vezes ocultos do olhar conformado e submergido nas estruturas hierárquicas da instituição.

(...) analisador é tudo àquilo que permite revelar a estrutura da organização, provocá-la, forçá-la a falar (...) “analisadores” não surgem abruptamente, com puras encarnações da negatividade da instituição, mas se manifestam pouco a pouco em uma relação de oposição ou de complementaridade como “dirigentes” concorrentes ou rivais (...) o analisador é sempre material. O corpo é um analisador privilegiado. A institucionalização das relações entre meu corpo e o sistema de objetos é o que revela mais cruelmente a instância econômica no sistema institucional (Lourau, 1995, pp. 304-307, aspas do autor).

O banheiro atua como um pretexto para analisar a normatividade e a dissidência na escola, bem como as interseções delas decorrentes. Discursos e as práticas escolares produzem verdades e significados, revelam regras oficiais e extra-oficiais de convivência, evidenciam posições e relações hierárquicas, nomeam e legitimam condutas sociais. A análise institucional tem como proposta compreender uma determinada realidade social e organizacional por meio desses discursos e práticas (L’Abbate, 2012). Como analisador institucional o banheiro evidencia incongruências e fissuras na organização escolar que já lá estavam, apenas tinham sido naturalizadas, uma vez que são inerentes à estrutura hegemônica institucionalizada.

Na roda de conversação realizada com os funcionários da administração da escola, o guarda municipal Felipe apresentou sua opinião sobre a utilização do banheiro pela estudante:

Eu acho que tinha que ter um terceiro banheiro na escola, mas podem falar que não é certo, que isso é uma discriminação (...) mas ele é diferente mesmo dos outros, ele é especial (...) tem que ter um banheiro diferente (comunicação pessoal, maio 29, 2014)

A diferença é tomada como sinônimo de desigualdade no discurso do funcionário, o uso do termo “especial” mascara um preconceito por meio de uma linguagem ingenuamente cotidiana, desnudando mecanismos de produção de subjetividades que tem no binarismo de gênero e na heteronormatividade um modelo exemplar a ser seguido e, sobretudo, mantido como palavra de ordem. O cargo desempenhado pelo guarda, ou seja, aquele que guarda a lei, reflete um sistema

hierárquico que gera situações de injustiça social.

Quando consultada sobre a utilização do banheiro da escola, a estudante Sofia nos disse que preferia usar o banheiro de acessibilidade situado no pátio da escola, próximo das salas de aula, pois o banheiro do prédio da administração era distante. O uso do banheiro de acessibilidade foi polêmico entre os docentes, pois alguns alegavam que a discriminação seria reforçada, sinalizando a travestilidade como uma possível deficiência. O banheiro de acessibilidade, vale ressaltar, é antes de tudo um banheiro para pessoas com órgãos genitais que tem necessidades fisiológicas de excreção como todo ser humano. Sendo um banheiro destinado preferencialmente, e não exclusivamente, para cadeirantes ou pessoas com dificuldade de locomoção.

A hipótese de um terceiro banheiro, um banheiro para pessoas trans, sugerida por alguns docentes reitera o caráter segregador da sexualidade, classificando aqueles ditos desviantes ou dissidentes como um terceiro gênero ou terceiro sexo, numa proposta eugenista e higienista. A categorização dos sujeitos e de seus corpos numa escala hierárquica produz posições desiguais de gênero, beneficiando alguns em detrimento de outros. Assim, as subalternidades vão sendo construídas no e pelo discurso, reiterando sistemas de saber-poder (Foucault, 1988) que classificam, normatizam e produzem refinados e perversos mecanismos de exclusão social das diferenças.

Considerações Finais

Como vimos no caso de Sofia, práticas sociais de transfobia no ambiente escolar geram sofrimento, estigmatização e preconceito que afetam as relações sociais e pedagógicas, sendo fatores de marginalização e exclusão de indivíduos e grupos, colocando em risco o direito à educação e comprometendo as possibilidades de construção da cidadania. Algumas rotinas

escolares e concepções pedagógicas trazem representações binárias e hierarquizadas de gênero, baseadas na heteronormatividade, que atuam na construção dos corpos, dos sujeitos e das identidades, afetando todos os indivíduos (Louro, 2004). A experiência escolar desempenha um papel fundamental nos processos em que noções de masculinidades, feminilidades, heterossexualidades, homossexualidades, bissexualidades, travestilidades e transexualidades são socialmente construídas, interiorizadas, reforçadas e transformadas.

O processo de invisibilização a que estão submetidos travestis no ambiente escolar se estende ao uso do espaço escolar, como no crítico caso do uso (ou do não uso) dos banheiros. Segundo Junqueira (2009), é inquietante notar que alguém que não pode existir, nem ser visto, ouvido, reconhecido, respeitado e tampouco amado pode ser odiado. Diante do anseio de construção uma sociedade mais justa do ponto de vista ético e humanista, livre de preconceito e discriminação, é fundamental identificar e enfrentar as dificuldades que existem para promover os direitos humanos. Tomamos em Sullivan (1997) o conceito de pedagogia do insulto, um importante mecanismo de silenciamento e de dominação simbólica, contra a qual não existe fórmula, nem um único modelo de enfrentamento para o ensino. No enfrentamento às práticas de discriminação na escola, Perrenoud (2007), propõe a chamada lucidez profissional como forma de competência básica na busca pela igualdade de direitos no acesso e na permanência na escola, bem como na conclusão do processo educacional.

Os discursos e práticas discriminatórias vivenciados pela estudante Sofia no interior da escola culminaram no seu abandono da escola. Uma negação do direito de todo cidadão à uma educação de qualidade, corroborando assim com o fenômeno de exclusão social. O interdito a todo tipo de violência faz-se necessário como uma importante estratégia de rompimento com os mecanismos de silenciamento das diferenças na escola.

Referenciais:

- Alves, C. E. R., & Moreira, M. I. C. (2014). (Trans) narrativas de fronteira. *Revista Tear: Educação, Ciência e Tecnologia*, 3 (1), 01-15. Disponível em: <http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/view/153/79>
- Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (2008). Resolução CME/BH N° 002/08. *Inclusão do Nome Social de Travestis e Transexuais nos registros escolares das escolas da Rede Municipal de Educação*. Secretaria Municipal de Educação.
- Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (2015). Relatório de dados discentes do último quadriênio. *Sistema de gestão escolar da Secretaria Municipal de Educação*. Belo Horizonte.
- Bento, B. (2006). *A reinvenção do corpo: Sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária.
- Breton, D. L. (2008). *Adeus ao corpo*. Campinas, SP: Papirus.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el gênero*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Costa, L. (2008). As velhas amas das óperas venezianas seiscentistas: Um elo entre o teatro falado e cantado. *Per musí*, 17, 26-31. Disponível em: http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/17/num17_cap_03.pdf
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade: A vontade de saber* (Vol. 1). Rio de Janeiro: Ed. Graal.
- Junqueira, R. D. (2009). *Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- L'Abbate, S. (2012). Análise institucional e intervenção: Breve referência à gênese social e histórica de uma articulação e sua aplicação na saúde coletiva. *Mnemosine*, 8 (1), 194-219.
- Leite Jr., J., (2011). *Nossos corpos também mudam: A invenção das categorias travesti e transexual no discurso científico*. São Paulo: Annablume.
- Lourau, R. (1975). *A análise institucional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pelúcio, L. (2009). *Abjeção e desejo: Uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de Aids*. São Paulo: Annablume.
- Preciado, B. (2014). *Desprivatizar o nome próprio, desfazer a ficção individualista*. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2014/06/beatriz-preciado-desprivatizar-o-nome-proprio-desfazer-ficcao-individualista/>.
- Peres, W. S. (2009). Cenas de exclusões anunciadas: Travestis, transexuais e transgêneros e a escola brasileira. In R.D. Junqueira, (Org.), *Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Unesco.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogia diferenciada*. São Paulo: Artmed.
- Santomé, J. T. (1995). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sullivan, A. (1997). *Praticamente normal: Uma discussão sobre o homossexualismo*. São Paulo: Companhia das Letras.

A PRÁTICA DO SUJEITO OU O SUJEITO DA PRÁTICA? UMA ABORDAGEM PSICANALÍTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Claudia Rodrigues Fernandes, Programa de Pós Graduação – Doutorado em Psicologia PUC Minas – Bolsista da CAPES – Brasil, claudiarf@uaivip.com.br

Dr. Marcelo Ricardo Pereira, Programa de Pós Graduação Educação UFMG – área Psicologia, Psicanálise e Educação - UFMG – Brasil, marcelorip@hotmail.com

Dra. Maria Amélia da Costa Lopes, Programa Doutoral em Ciências da Educação – FPCEUP - Universidade do Porto – Portugal, amelia@fpce.up.pt

RESUMO: Se concordarmos que há uma certa circularidade na produção teórica no que concerne à formação de professores, não seria demais considerar que precisamos de novas chaves de leitura para interrogar não só a prática do sujeito, como também o sujeito da prática. Numa lógica retilínea, a formação do professor passa por abordagens pedagógicas que consideram a atividade docente como um processo centrado apenas nos aspectos técnicos, didáticos, instrumentais e racionais ligados ao exercício de um saber-fazer profissional. Entretanto, os elementos teóricos e técnicos se mostram insuficientes para fundamentar as ações subjetivas dos sujeitos. Temos presenciado nos cursos de formação e nas salas de aula, o desinteresse, a apatia, as inibições de aprendizagem de professores e alunos nas situações de ensino. Neste artigo, pretendemos discutir as questões: O que é isso do professor que escapa aos processos formativos? Que saídas o professor encontra quando propostas idealizadas não se cumprem? Tendo como referencial teórico e prático a Psicanálise, abordaremos o desenvolvimento profissional, a partir de uma análise das dimensões psicanalíticas do desejo de ensinar, da relação educativa, da relação com o poder e com o saber. Para tanto, trabalhamos com o Método Clínico de investigação-intervenção, que opera com os processos psíquicos, na maioria, inconscientes, nas situações profissionais estudadas. Ilustraremos nosso texto com algumas informações que foram levantadas no contexto do campo de estudo, já que este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento no Brasil.

Na hiância das construções teóricas que pretendem dar conta do processo formativo dos professores, resta sempre a angústia e o mal-estar daquilo que parece fracassar no encontro do sujeito com a prática. Diante do sintoma social do fracasso escolar, as agências formadoras de professores são chamadas a dar respostas mais satisfatórias à sociedade. Essas agências operam com a ideologia da formação contínua, baseada numa suposta felicidade plena proporcionada pelo saber científico, saber este que pretende superar todo e qualquer limite e suprir toda e qualquer falta.

Inseridos numa lógica mercantilista da sociedade capitalista, os discursos que vem sustentando a formação de professores são tomados na mesma lógica capitalista da globalização, que defende o nivelamento entre todos, a horizontalidade, e o “mercado do saber”; termo criado por Lacan. "O saber se torna mercado não inteiramente pelo efeito da corrupção nem pela imbecilidade dos homens. O processo mesmo por onde se unifica a ciência, enquanto ela toma o seu nó de discurso consequente, reduz todos os saberes a um mercado único". (LACAN, 1968/1969, p.54).

Numa lógica retilínea, a formação do professor passa por abordagens pedagógicas que consideram a atividade docente como um processo centrado apenas nos aspectos técnicos, didáticos, instrumentais e racionais ligados ao exercício de um saber-fazer profissional. Inseridos nesse contexto, os professores tendem a reproduzir os ideais da cultura, buscando fora de si o conhecimento que tampona sua falta-a-ser.

Nas salas de aula dos cursos de formação continuada, geralmente, os professores tem a crença de que irão encontrar algo novo; uma “novidade” é o que eles dizem, para fazer frente à também nova e inusitada demanda de uma população culturalmente diversa de alunos que lotam os bancos escolares. Almejam o conhecimento apresentado com uma roupagem diferente, uma nova metodologia ou quem sabe até, a apresentação de um novo *software* que os ajude a incrementar suas aulas. Enfim, um conhecimento que seja capaz de promover o interesse dos alunos e que restitua o lugar discursivo de um profissional outrora respeitado.

Entretanto, a atividade docente é fundamentalmente relacional, e justamente por isso os elementos subjetivos e intersubjetivos tem primazia no ato de educar e orientam a dinâmica das trocas entre os atores. Nesse sentido, os elementos teóricos e técnicos se mostram insuficientes para fundamentar as ações subjetivas dos sujeitos. Assim, aventurar-se num processo de formação continuada expõe o sujeito não somente aos elementos teóricos e práticos de sua formação profissional, como também aos elementos subjetivos e

intersubjetivos presentes no confronto consigo mesmo, na sua interação com o saber, bem como nas trocas relacionais e, muitas vezes, geram resistência. A fragilidade do vínculo que se estabelece entre professor e aluno, atualmente, invalidam a alteridade entre ambos e vem associada a um declínio do lugar do mestre. A tarefa de ser mestre tem sido cada vez mais árdua, e o mal-estar dos professores traduz sintoma manifesto por queixas de cansaço, falta de desejo e licença por doenças do trabalho.

Lacan já anunciava em 1969, em seu *Seminário 17*, os efeitos nocivos da queda do saber do “Mestre” assente no discurso teológico vigente. O Mestre, a que se refere o autor, é o operador simbólico que organiza a sociedade em torno da autoridade da Lei, a mesma conferida a Deus, ao Pai, o que marca seu poder inquestionável e, em seu lugar, o surgimento de um novo ordenador social da modernidade, o discurso da ciência. Com o declínio do lugar do Pai, ou seja, da autoridade que encarna o significante que comanda o saber, os sujeitos perdem a referência dos laços sociais que os unem a esse significante. Os sintomas sociais atuais se relacionam com o esgarçamento desses laços. Em sua releitura do mal-estar na civilização, antes teorizado por Freud (1930), Lacan atribui ao discurso da ciência a responsabilidade pelo fadado mal-estar.

Na esfera educacional, nos dias atuais, a autoridade da mestria está declinada, e em seu lugar erige o saber, um saber que se pretende verdade absoluta, capaz de dominar a realidade e ultrapassar os limites humanos. Como consequência, cria-se uma nova configuração do lugar do mestre em sua relação com a transmissão do saber. Neste novo laço social, o saber é norteador – mas agora de forma acéfala, pois não mais enunciado por um Mestre – e direciona a busca, imaginariamente, de um domínio pleno da realidade. A marca dessa nova ordem social é a exclusão do sujeito. Um sujeito negado na sua subjetividade, naquilo que o evidencia em sua mais pura diferença.

Em nossa modernidade tardia, as matrizes de pensamento que fundamentam as produções teóricas no que concerne à formação de professores, acabam por produzir um discurso de caráter ficcional que, não sem implicações, parte do pressuposto que o sujeito está no controle e domínio de sua prática educativa. Esse discurso, levado às últimas consequências, induz o professor a cristalizar padrões ideais de mestria estabelecidos num saber universal, numa verdade toda. Cada vez que o sujeito lança mão dessas imagens e as projeta na tentativa de colá-las à realidade, o saber lhe escapa, o vazio se impõe e a frustração, a angústia surgem como outro nome para a impotência.

A psicanálise, que inspira nosso trabalho, tem alguma coisa a dizer sobre isso.

Quando Freud no século XIX inaugura um sujeito cindido em consciente e inconsciente, vem subverter a lógica de Hegel fundamentada na filosofia cartesiana, de que, quanto mais a consciência é conhecedora de si, mais é conhecedora do mundo, da verdade. A psicanálise, no avesso dessa ideia, interroga as verdades, os saberes prontos e totalizantes e, não sutura saber e verdade. O inconsciente deriva de um desconhecimento ativo da consciência, portanto, é um saber não que “não se sabe” sustentado e orientado pelo desejo. Nesse sentido, “enquanto o discurso racionalista procurava afastar o desejo para que a verdade pudesse aparecer na sua “pureza”, a psicanálise vai procurar exatamente a verdade do desejo” (GARCIA-ROZA, 2005, p. 66). Ao produzir o conceito de inconsciente, a psicanálise opera a inversão nessa ideia de que a subjetividade está posta apenas no plano da razão.

O inconsciente é uma espécie de outro que nos habita e se presentifica na dimensão da lei simbólica da linguagem, sendo subjugado à primazia desta. Daí a máxima de Lacan (1964, p.25), “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”. Este é o Grande Outro que antecede o sujeito, que só se constitui através deste. O que marca a entrada do ser humano no discurso simbólico e na cultura é a interdição do Nome-do-Pai, quando este é significado no discurso da mãe. Cabe à função paterna, barrar o desejo mítico da criança, de ser objeto fálico

da demanda materna e vice-versa; o desejo do Outro. Para a psicanálise, esta instauração da lei da castração constitui os sujeitos, que, marcados pela falta se tornam sujeitos do desejo. Desse processo depende toda sua organização estrutural e, portanto, sua modalidade de funcionamento subjetivo.

A promessa de satisfação plena de nossas pulsões, ou seja, a de um gozo total, estratégia da sociedade de consumo, que vende pílulas para a felicidade, cartões para a realização de ideais, quase sempre consumíveis (e, portanto, efêmeros), articula-se com a falência do Nome-do-Pai, o significante da Lei no inconsciente, o que interdita o prazer sem mediação.

Extraídos de sua subjetividade, sem inserção sólida no registro do simbólico, e com a falsa promessa de completude e poder, com a ascensão do saber ao lugar da verdade, configuram-se novos modos de constituição subjetiva. Todas essas marcas colocam em questão o estatuto do sujeito de desejo. Uma das formas dos sujeitos expressarem seu mal-estar na cultura é pela recusa, pois, os sujeitos não se entregam sem combate às mudanças impostas pela ordem social.

Uma professora me dizia sobre sua frustração ao ter preparado sua aula com esmero e os alunos terem conversado todo o tempo, sem ouvi-la. Outra me dizia que não queria saber mais de cursos de capacitação ou formação, que não preparava mais suas aulas; *“Pra quê? Pra perder meu tempo? Eles não se interessam por nada mesmo...”*

Acaso a educação chegou ao fim da linha, em que o motivo de sua existência é também o de sua derrocada? Temos presenciado nos cursos de formação e nas salas de aula, o desinteresse, a apatia, as inibições de aprendizagem de professores e alunos nas situações de ensino. Numa parceria sintomática, vemos se repetir, tanto com alunos quanto com professores, as mesmas dificuldades com relação ao saber.

O que é isso do professor que escapa aos processos formativos; que não cede aos tentáculos pedagógicos; que resiste aos mais perfeitos manuais didáticos?

A perda da qualidade nas relações subjetivas no espaço escolar é visível. A psicanálise tem como base da técnica analítica a transferência, entretanto, esta não ocorre apenas na relação analisado-analista; trata-se de um fenômeno que permeia qualquer relação humana, embora, na situação analítica ela assuma características específicas. A relação que caracteriza o ensinar e o aprender é sempre vincular. Toda transferência é sempre ligada a um desejo, ou seja, transfere-se para alguém um sentido que se relaciona a um desejo, cuja expressão, ao nível transferencial, pode ser de hostilidade, de agressividade, de amor. Trata-se, portanto, de um vínculo da ordem da experiência emocional. Esse vínculo entre os pensamentos e as emoções foi denominado por Bion (1962), como vínculo K (inicial de knowledge), ou seja, vínculo do conhecimento. Por “vínculo designa-se uma experiência emocional na qual duas pessoas, ou duas partes da mesma pessoa (consciente, inconsciente; id e superego; parte psicótica e parte não psicótica da personalidade, etc.), estão relacionadas uma com a outra.” (Zimmerman, 2004, p.157). Assim sendo, representa também um sujeito que busca conhecer a verdade acerca de si mesmo.

Nesta perspectiva, consideramos que a experiência emocional, que se expressa na relação vincular entre aquele que ensina e aquele que aprende, constitui elemento inseparável e irreduzível das estruturas da inteligência.

Bion (1967) concebeu a formação do conhecimento de uma forma indissociada da formação dos pensamentos, sendo que ambas se originam, inicialmente, como uma reação à experiência emocional primitiva decorrente da ausência do objeto para sempre perdido, objeto causa do desejo, em Lacan (1969-70), denominado objeto *a*.

Durante muitas décadas, os psicanalistas basearam os seus esquemas referenciais virtualmente em torno de dois vínculos, o do amor (principalmente com base nos ensinamentos de Freud) e do ódio (fortemente apoiado nas concepções kleinianas). Bion

(1962) introduz na psicanálise o vínculo K, que diz respeito diretamente à aceitação ou não das verdades penosas, tanto externas quanto internas. Além disso, propõe também a ênfase no conflito entre as emoções e as antiemoções num mesmo vínculo, e não entre o clássico, amor e ódio. Assim sendo, Bion (1962) sistematiza todo o desenvolvimento do psiquismo com base nas três emoções: vínculo L (inicial de Love - amor), vínculo H (inicial de Hate – ódio) e vínculo K (inicial de Knowledge - conhecimento) e suas negativas (-L), (-H) e (-K), originárias da primeira experiência primitiva de satisfação mãe-bebê.

É importante esclarecer que, por conhecimento, não se entenda “possuir” um conhecimento ou saber, antes, designa um potencial de vir-a-ser. Na verdade, é como se processa o enfrentamento do não-saber.

Há continuamente, uma decisão a ser tomada entre evitar a dor psíquica ou tolerá-la e assim a transformar. O vínculo é uma atividade crucial, na qual tem lugar a experiência emocional da aprendizagem. A capacidade de tolerar frustração possibilita que o psiquismo desenvolva o pensamento como um meio através do qual possa se enfrentar novos desafios, em um círculo benéfico de aprender com a experiência. Ao contrário, o ódio em aprender, que deriva da parte psicótica da personalidade, conduz a um ataque ao vínculo, daí resultando uma estagnação, ou mesmo a reversão neste processo. Neste caso, ao invés de ocorrer o desenvolvimento do sentido, ou de o pensamento ser promovido, dá-se uma reversão no processo de tal forma que qualquer unidade de sentido se torna despojada de seu significado, ou seja, torna a experiência emocional sem sentido.

Neste caso, o sujeito pré-concebendo a frustração de não alcançar êxito, em virtude da saturação de experiências emocionais negativas anteriores, desfecha ataques ao vínculo e ao invés de produzir o vínculo K, produz sua negação, o vínculo - K. Assim sendo, quando o ego não quer conhecer, este constrói estruturas falsas, produzindo assim uma deformação do superego que, regido por uma moralidade e valores distorcidos de uma superioridade

destrutiva, dita normas, partindo da crença ilusória de que tudo sabe, que tudo pode e tudo controla. Em nome dessa falsa moral, são desfechados ataques contra a busca da verdade.

Pereira corrobora com este pensamento quando diz em seu texto:

[...] coloco em suspensão as afirmações que aproximam essa aprendizagem do saber. Não se trata propriamente de uma "resistência a saber". A positividade do saber não representa necessariamente a aquisição do conhecimento. Trata-se, outrossim, de "resistência à verdade", essa verdade como processo, cujo sujeito do desejo se extrai como efeito. Trata-se, uma vez fiel ao pensamento de Freud, de uma "resistência ao amor à verdade" (2002, p. 2).

Com as contribuições de Bion, poderíamos dizer, “resistência do conhecimento à verdade”.

Assim sendo, não é difícil compreender o desastroso impacto causado pela manutenção da posição de onipotência narcísica da fórmula *eu sei tudo* que, nesse caso, aparece como um sintoma; e o quanto isso conduz a uma posição de dominação na relação pedagógica, usurpando do outro seu desejo. Este *eu sei tudo*, diz também, *eu sei o que você precisa saber*. Dito em outras palavras, o desejo não se funda na fórmula *eu sei tudo*.

O acesso ao conhecimento mobiliza a inteligência e o desejo. Nós procuramos o que nos escapa, somos desafiados continuamente a entender as possíveis questões que permanecem em segredo. Nossa inteligência se coloca em movimento pelo que resiste. Entretanto, o que nos move é também aquilo que nos paralisa. Como o professor se relaciona com a dimensão do saber, com o poder e com o desejo, marca seu posicionamento, seu modo de funcionamento, seu sintoma. Mesmo que a ordem social com seus discursos imperativos, queira abafar as pulsões, as manifestações da sexualidade, as singularidades, o sujeito sempre encontrará brechas para denunciar seu desejo, mesmo que este se apresente na sua face mortífera, desejo da ignorância, ou como diria Lacan (1969-70), “paixão pela ignorância”.

No método clínico, nós postulamos que um conhecimento de si é também necessário a uma ação pertinente. Sem contato com a própria interioridade psíquica os professores excluem a dimensão pessoal e a implicação de seu ato de ensino ou de sua formação.

Dessa forma, o que nos interroga? A prática do sujeito ou o sujeito da prática?

Referências

- Bion, W. R. (1991). *O aprender com a experiência*. Rio de Janeiro: Imago (original de 1962).
- Bion, W. R. (1991). *Os elementos da psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago (original de 1963).
- Bion, W. R. (1988). Uma teoria sobre o processo de pensar. In W. Bion: *Estudos psicanalíticos revisados*. Rio de Janeiro: Imago (original de 1967).
- Freud, S. (1996). O mal-estar na civilização. In S. Freud. *Obras completas* (vol. 21). Rio de Janeiro: Imago. (Obra original publicada em 1930).
- Garcia-Roza, L. A. (2005). *Freud e o inconsciente*. (21ª Ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1988). *O seminário 11 – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. (original de 1964).
- Lacan, J. (2006). O seminário 16: *De um outro ao outro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar (original de 1968-69).
- Lacan, J. (1992). *O seminário. Livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio Janeiro: Zahar (original de 1969-70).
- Pereira, M. R. (2002). Resistência ao "amor à verdade". In: III Colóquio do LEPSI, São Paulo. *Anais do III Colóquio do LEPSI: Psicanálise, Infância e Educação*. São Paulo: LEPSI, Instituto de Psicologia da USP, Lugar de Vida.
- Zimmerman, D. (2004). *Bion: Da teoria à prática, uma leitura didática* (2ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.

INDISCIPLINA NA ESCOLA: EXEMPLO DE UM PROJETO INTEGRADO E SUSTENTADO DE INTERVENÇÃO

Marisa Simões Carvalho, Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira,
marisacarvalho@sapo.pt

RESUMO: As práticas da psicologia escolar parecem cada vez mais marcadas pelas necessidades de referência/diagnóstico de crianças com problemas específicos. Diversos estudos demonstram que uma parte significativa do tempo de trabalho dos psicólogos escolares tende a ser dedicada a tarefas de avaliação individual, o que coloca vários constrangimentos e limitações à sua ação. Destaca-se, por um lado, a redução do tempo dedicado à intervenção e, por outro lado, a qualidade da mesma. A insatisfação com os resultados da psicologia escolar não é recente e impõe a adoção de modelos alternativos de avaliação e de intervenção, mais focados nos alunos e nas organizações escolares. No que diz respeito aos problemas de indisciplina e de comportamento, os modelos de *Response to Intervention* e *School-Wide Positive Behavior Support* têm vindo a ser identificados como formas de intervenção mais eficazes, menos dispendiosas e com caráter precoce e sistemático. Esta comunicação pretende apresentar um projeto integrado e sustentado de intervenção na indisciplina, implementado num agrupamento de escolas da zona norte, e inspirado nos modelos referidos. Apresenta-se a intervenção desenvolvida, organizada em três níveis (universal, indicada e intensiva) e orientada sobretudo para a promoção de comportamentos positivos, os resultados obtidos e as vantagens, limitações e dificuldades associadas. Finalmente, reflete-se acerca das implicações para a prática do psicólogo escolar, destacando-se a necessidade de adoção de modalidades de avaliação e de intervenção sensíveis, relevantes e eficazes.

Introdução

Atualmente, as escolas confrontam-se com desafios diversos, entre os quais se destaca a gestão de fenómenos relacionados com a indisciplina, *bullying* e violência escolar. A visibilidade e mediatização de episódios de violência contribui para a conceção de que estes fenómenos têm vindo a aumentar. Contudo, a indisciplina na escola é, provavelmente, tão antiga como a própria escola, variando em termos de características, formas, fatores e contextos associados (Amado & Freire, 2013; Espelage & Lopes, 2013; Lopes, 2009). A indisciplina é um fenómeno complexo, que se manifesta de diversos modos e graus de intensidade, com génese em múltiplos fatores de ordem social, familiar, pessoal e escolar (Amado, 2000; Amado & Freire, 2009, 2013; Lopes, 2009). Com efeito, a leitura integrada e compreensiva destes fenómenos é determinante do sucesso das intervenções promovidas nas escolas.

O psicólogo escolar é, pelas atribuições que lhe estão designadas, um dos profissionais que se espera contribuir para a gestão da indisciplina nas escolas. O recurso ao psicólogo escolar com o objetivo de minimizar ou eliminar os comportamentos de indisciplina é, aliás, uma estratégia recorrente nas diferentes escolas. Contudo, esta ação tem muitas vezes na base conceções irrealistas e desajustadas acerca das funções do psicólogo escolar (Carvalho, 2014). O ônus é colocado na “milagrosa intervenção que solucione o que – ou quem – é considerado perturbado ou perturbador” (Silva & Marujo, 2005), o que traduz uma visão reducionista e enviesada do fenómeno e da respetiva intervenção. Complementarmente, as práticas da psicologia escolar tendem a ser cada vez mais marcadas pelas necessidades de referenciação/diagnóstico de crianças e jovens com problemas específicos. Diversos estudos demonstram que uma parte significativa do tempo de trabalho dos psicólogos escolares tende a ser dedicada a tarefas de avaliação e intervenção individual (Jimerson et al., 2008; Mendes, Abreu-Lima, Almeida & Simeonsson 2014; Reschly, 2003). Por um lado, verifica-se uma redução do tempo dedicado a formas adequadas e sustentadas de intervenção e, por outro lado, tende a aumentar a insatisfação com o nível de eficácia e de impacto das intervenções. Especificamente na indisciplina, a investigação tem demonstrado que as estratégias de intervenção menos eficazes são o castigo/punição, a psicoterapia e as *talking therapies* (Tolan & Guerra, 1994; Elliott, Hamburg & Williams, 1998), o que se agrava com o facto de muitas vezes estas intervenções colidirem com o tempo de ensino/aprendizagem e de não privilegiarem uma leitura e colaboração interdisciplinares (Atkins, Hoagwood, Kutash & Seidman, 2011). Com efeito, não é de surpreender alguma a insatisfação com os resultados da psicologia escolar, impondo-se a adoção de modelos alternativos de avaliação e de intervenção, mais focados nas necessidades efetivas dos alunos e das organizações escolares (Lopes & Almeida, 2015). Neste âmbito, cabe ao psicólogo escolar uma atuação convergente com modelos mais proativos de gestão da indisciplina, que incidam em estratégias de

prevenção, reconhecidamente válidas e eficazes (e.g., Algozzine, Wang & Violette, 2011; Amado & Freire, 2009, 2013; Espelage & Lopes, 2013; Kutash, 2007; Lopes, 2009; Sprague & Horner, 2006; Sugai & Horner, 2002, 2006). Os modelos de *Response to Intervention* e *School-Wide Positive Behavior Support* têm vindo a ser identificados como formas de intervenção mais eficazes, menos dispendiosas e com carácter precoce e sistemático. Esta comunicação pretende apresentar um projeto integrado e sustentado de intervenção na indisciplina, implementado num agrupamento de escolas da zona norte, e inspirado nos modelos referidos. Apresenta-se a intervenção desenvolvida, organizada em três níveis (universal, indicada e intensiva) e orientada sobretudo para a promoção de comportamentos positivos. Apresentam-se os resultados obtidos, as vantagens, limitações e dificuldades sentidas. Finalmente, reflete-se acerca das implicações para a prática do psicólogo escolar, destacando-se a necessidade de adoção de modalidades de avaliação e de intervenção sensíveis, relevantes e eficazes.

Enquadramento concetual

Quando falamos de indisciplina, habitualmente, estamos a referir-nos a desvios ou infrações às normas e regras que regulam a vida na aula e em todo o espaço escolar. A indisciplina pode definir-se como “um fenómeno relacional e interativo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre os pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade” (Amado, 2000, p.6). Especificamente consiste na infração a um conjunto de princípios reguladores da atividade, das relações (entre pares, com o/s professor/es e funcionário/s) e da conduta em geral, de carácter normativo (regras e normas em parte estabelecidas e definidas nos “regulamentos”) e de carácter ético (valores da cultura dominante e da instituição). Existem, pois, diferentes manifestações comportamentais que interpretamos como fenómenos de indisciplina. É clara a

diversidade de formas e contextos de manifestação de indisciplina, o que dificulta a utilização de um conceito único para a sua definição (Amado & Freire, 2013).

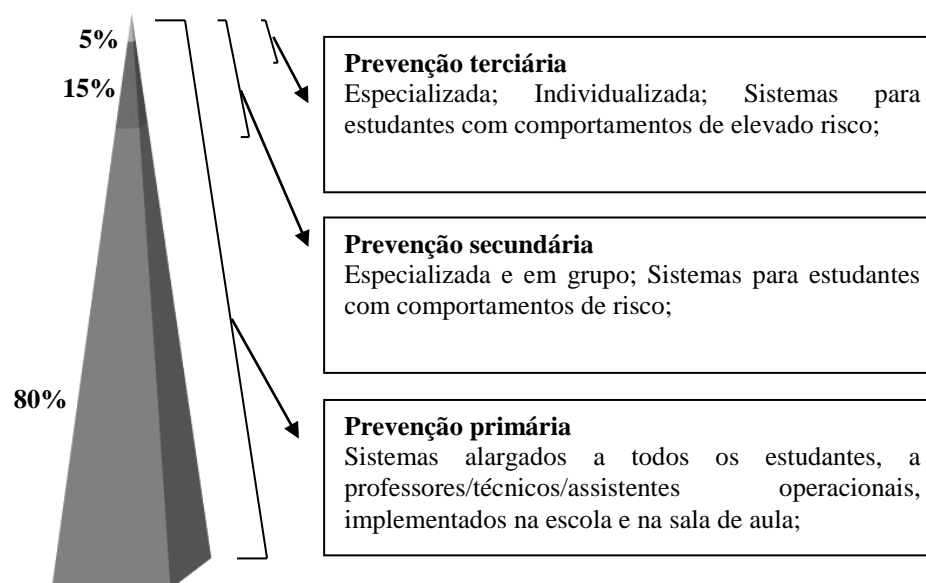
Entre as diferentes tipologias, destacamos o modelo que define três níveis de indisciplina, a saber: (i) o desvio às regras de trabalho na aula; (ii) a perturbação das relações entre pares e; (iii) os problemas da relação professor-aluno (Amado, 2000; Amado & Freire, 2009). Os diferentes níveis de indisciplina supõem diferentes intervenientes, diferentes espaços e diferentes níveis de intensidade. Com efeito, exige-se uma intervenção integrada e sustentada que tenha na base uma leitura compreensiva e holística dos fenómenos.

As respostas tipicamente utilizadas na gestão da indisciplina são a exclusão e o castigo (Sprick, Borgmeier & Nolet, 2002). Face ao aumento de problemas disciplinares, a maioria das escolas tende a aumentar a monitorização e supervisão de forma a detetar futuras ocorrências disciplinares, a redefinir e a reforçar regras e sanções, a ampliar o *continuum* de consequências punitivas e a reforçar a consistência nas reações dos diferentes intervenientes em situações de disrupção (Sugai & Horner, 2002). Paradoxalmente, a literatura é unânime quanto a ineficácia destas medidas na redução dos problemas comportamentais. Verifica-se que as respostas reativas aos problemas disciplinares contribuem para a redução imediata e a curto prazo dos problemas de comportamento. Contudo, a sua aplicação isolada é ineficaz na consolidação de um clima de escola positivo que previna o desenvolvimento e a ocorrência de comportamentos desajustados. A longo prazo, as ações reativas e remediativas promovem um falso sentido de segurança, reforçam inadvertidamente os comportamentos antissociais tais como a agressão e o vandalismo, contribuem para o aumento dos níveis de abandono escolar e reduzem as oportunidades de aprendizagem (Skiba & Peterson, 2000; Sprick, Borgmeier & Nolet, 2002; Sugai & Horner, 2002). A atitude reativa é, pois, insuficiente para criar ambientes seguros, com um clima de escola positivo, e para maximizar a quantidade e a qualidade das oportunidades de aprendizagem. Destaca-se a necessidade de se criar um

sistema de apoio à promoção de comportamentos positivos na escola, *School-Wide Positive Behavior Support* (Sugai & Horner, 2002, 2006). Este modelo tem sido descrito como uma ampla gama de estratégias sistémicas e individualizadas para a obtenção de resultados sociais e de aprendizagem e, simultaneamente, para a prevenção de problemas de comportamento. Advoga-se a necessidade de se consolidar um clima de escola positivo, orientado por uma visão, objetivos, expectativas e linguagem comuns, pela promoção de experiências e rotinas partilhadas e pela qualidade do serviço educativo (Sugai, 2014). Trata-se de uma abordagem multissistema que considera as especificidades relativas aos diferentes contextos (comunidade escolar, espaço de sala de aula, espaços fora de sala de aula e aluno). Conforme apresentado na figura 1, a intervenção organiza-se em 3 níveis distintos, considerando as necessidades específicas dos alunos em termos de suporte. Com efeito, distinguem-se ações de tipo universal (prevenção primária), de tipo suplementar/indicado (prevenção secundária) e de tipo intensivo (prevenção terciária).

Afirmamos, assim, que intervir na indisciplina é uma tarefa coletiva da escola e da comunidade e reiteramos a importância dos projetos de intervenção educativa na resolução de problemas concretos do quotidiano escolar (Menezes, 2003). É fundamental que cada escola encontre soluções capazes de otimizar o clima psicossocial e minimizar situações de indisciplina e violência. Trata-se, pois, de identificar o problema, apontar soluções de acordo com o estado atual da ciência e garantir o envolvimento de todos na implementação das soluções (Pereira, 2009). Foi desta perspetiva que partimos na organização e dinamização do projeto que se apresenta.

Figura 1. Organização da intervenção de acordo com o modelo de Resposta à Intervenção



Projeto de intervenção

O projeto que se apresenta foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Frazão – Paços de Ferreira, com vista promover a melhoria do clima psicossocial da escola e a consequente redução das situações de indisciplina, com o envolvimento de toda a comunidade escolar. Trata-se de um projeto em curso, com objetivos e metas definidas até ao ano letivo de 2017/2018, com início em 2013/2014¹. A sua organização teve em conta as necessidades específicas do agrupamento bem como as orientações da literatura nacional e internacional neste âmbito.

Enquadramento institucional

O Agrupamento de Escolas de Frazão, situado em Paços de Ferreira, é um Território Educativo de Intervenção Prioritária, cujo projeto se organiza em quatro eixos de ação: (i) o apoio à melhoria das aprendizagens; (ii) a prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; (iii) a gestão e organização e; (iv) a relação escola-família-comunidade.

¹ Para efeitos de apresentação do projeto, considera-se como data de início o ano letivo de 2013/2014. Contudo, destaca-se que o agrupamento tinha definido anteriormente um conjunto de metas e formas de atuação específicas no domínio.

No ano letivo de 2014/2015 conta com cerca de 1200 alunos do pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico. Em termos escolares, verificam-se ainda baixas taxas de transição/aprovação. Cerca de 242 alunos apresentam pelo menos uma retenção no percurso escolar (1.º CEB - 60; 2.º CEB - 67; 3.º CEB - 115). Ainda assim, a taxa de abandono escolar é residual. Em termos socioculturais, os alunos são predominantemente provenientes de meios carenciados. A maioria dos pais apresentam habilitações literárias equivalentes ou inferiores ao 9.º ano e um número significativo de famílias tem elementos no desemprego. Cerca de 66,4% dos alunos beneficia de apoios da ação social escolar. Um número significativo de alunos tem acesso limitado a experiências de carácter cultural, social, desportivo e recreativo.

A atuação no âmbito da indisciplina é uma das prioridades do agrupamento, existindo metas e ações específicas destinadas à promoção de competências pessoais e sociais e envolvimento dos alunos nas atividades da escola bem como à redução do número de ocorrências disciplinares. O projeto que se apresenta integra-se nesta prioridade, ao constituir-se como uma resposta integrada e sustentada de promoção de comportamentos positivos na escola.

Metodologia

Este projeto foi operacionalizado de acordo com os princípios da metodologia de investigação-ação, podendo ser entendido como um projeto colaborativo de investigação em que um grupo de profissionais desenvolve uma ação integrada no sentido de dar resposta a problemas concretos com que se defrontam no seu quotidiano e de derivar possíveis formas para a sua resolução (Menezes, 2003, 2007). As características principais desta metodologia são (i) a natureza colaborativa, que assenta na comunicação aberta entre os diferentes intervenientes, (ii) a ênfase nos problemas práticos dos intervenientes e na formulação conjunta de estratégias de resolução e (iii) a consolidação de uma estrutura de projeto que providencie aos intervenientes tempo e apoio para uma comunicação aberta e frequente que

facilite ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão (Menezes, 2007). Considerando o modelo de trabalho do agrupamento, enquanto escola TEIP, pode dizer-se que as condições indicadas foram conseguidas.

No âmbito do projeto foram desenvolvidas ações que implicaram toda a comunidade escolar. Contudo, considera-se que os intervenientes principais no projeto foram o grupo de docentes envolvidos na oficina de formação desenvolvida no seu âmbito e elementos-chave no agrupamento.

Destaca-se, ainda, que o projeto se organizou em quatro fases distintas, não necessariamente sequenciais, mas complementares, conforme apresentamos em seguida.

Fase 1. Levantamento das necessidades

A fase inicial do projeto consistiu no levantamento das necessidades específicas do agrupamento através de instrumentos de observação e de análise documental. A observação dos contextos e dos intervenientes foi realizada de modo informal mas orientada por uma grelha de indicadores relativos a conceções acerca do fenómeno, formas de atuação e resultados. A análise documental centrou-se na análise dos documentos estruturantes do agrupamento e respetivas metas em termos de indisciplina, na análise regular dos registos e das estatísticas relativas às ocorrências disciplinares dentro e fora da sala de aula e na análise dos resultados do inquérito “Clima de sala de aula”, e respetivo relatório, produzidos pela equipa de autoavaliação do agrupamento.

A observação permitiu verificar que dominavam conceções essencialmente catastrofistas e deterministas associadas ao fenómeno de indisciplina, coincidentes com a perceção de um número muito elevado de ocorrências disciplinares, de gravidade significativa, perpetradas por um número elevado de alunos considerados problemáticos e associadas a famílias desinteressadas e pouco colaborantes. Em consonância verificava-se uma atuação essencialmente de tipo corretivo/punitivo, traduzida na definição de medidas

corretivas e sancionatórias, e com excesso de recursos humanos afetos à remediação de problemas disciplinares.

A análise documental, paradoxalmente, permitiu verificar que dominavam comportamentos de indisciplina considerados menores ou de baixa intensidade, mas de elevada frequência, perturbando sistematicamente o normal funcionamento das aulas. Os problemas disciplinares de elevada intensidade/gravidade apresentavam baixa frequência. Ainda assim, o número de ocorrências disciplinares era considerado elevado bem como o número de medidas corretivas e sancionatórias.

Globalmente, em termos de atuação, dominavam modelos essencialmente corretivos/punitivos. Ainda assim, existiam ações dirigidas à promoção da participação e envolvimento dos alunos em atividades diversificadas, enquanto estratégia de prevenção da indisciplina.

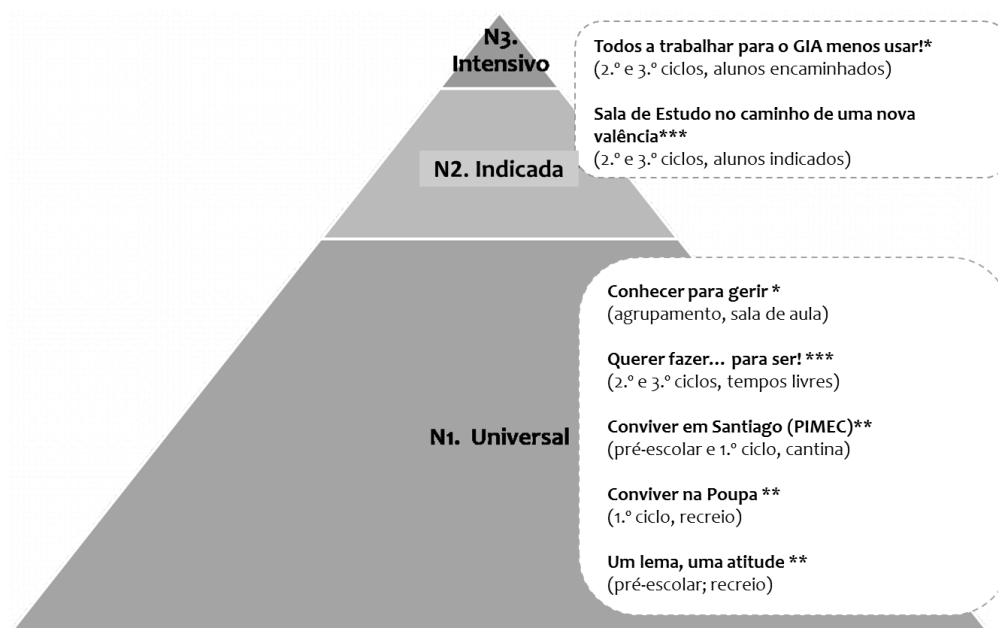
Partindo dos dados anteriores, considerou-se necessário promover uma linguagem comum e reconfigurar conceções acerca do fenómeno, promover uma leitura integrada e sustentada relativamente à indisciplina e formas de atuação e estimular uma atitude proativa, comum e de responsabilidade partilhada.

Fase 2. Envolvimento e participação

A fase 2 consistiu na participação e organização de atividades orientadas para a promoção de uma leitura comum, integrada e sustentada relativamente ao fenómeno de indisciplina com implicações na atuação dos diferentes intervenientes do agrupamento. Neste âmbito, foram organizados momentos de formação para professores, assistentes operacionais e pais (oficina de formação, seminários, ação de formação/sensibilização), elaboradas propostas de trabalho dirigidas aos órgãos de gestão e reformuladas/reforçadas as formas de colaboração com elementos/estruturas responsáveis pela intervenção neste âmbito.

Destaca-se que a organização de uma oficina de formação dirigida a professores garantiu oportunidades de reflexão conjunta acerca do fenómeno e das formas de atuação e conduziu à elaboração de propostas aglutinadoras dos contributos teóricos e das necessidades específicas do agrupamento. A figura 2 sintetiza as propostas apresentadas de acordo com os modelos teóricos seguidos.

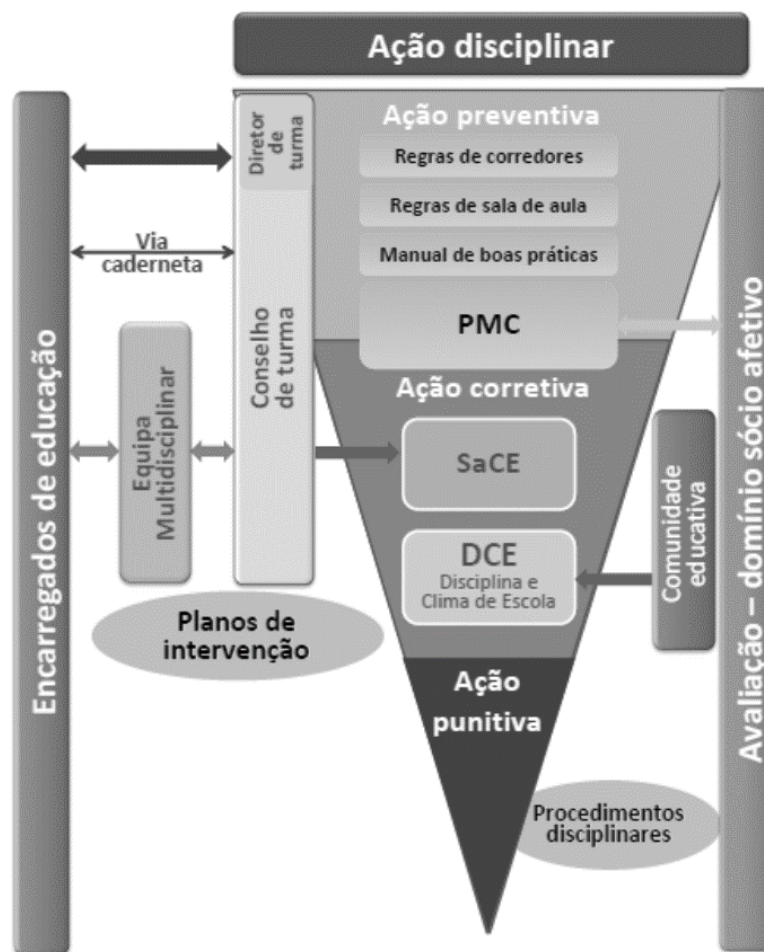
Figura 2. Síntese de projetos do Agrupamento de Escolas de Frazão



Fase 3. Integração e ação

Partindo de um conjunto de propostas, procedeu-se à integração dos principais contributos num modelo de intervenção orientador da atuação do agrupamento no âmbito da disciplina. A figura 3 sistematiza este modelo de atuação, integrando ações de nível universal, indicado e intensivo.

Figura 3. Modelo integrado de atuação do Agrupamento de Escolas de Frazão



De forma a ilustrar a atuação em cada um dos níveis, apresentamos brevemente três ações específicas. No nível 1, intervenção de tipo universal, é de destacar a definição conjunta de regras comuns de atuação por parte dos professores, em termos de entradas e saídas de sala de aula e de comportamento dentro da sala de aula. Após a definição e seleção das regras, foi elaborado e divulgado um documento de apoio à sua implementação. Complementarmente, foram lembradas e monitorizadas as regras correspondentes para os alunos. No nível 2, intervenção de tipo indicado, destaca-se o trabalho de acompanhamento/tutoria a alunos, considerados de risco em função do número de ocorrências disciplinares, por parte dos elementos que integram a Sala de Complementos Educativos e em articulação com os diretores de turma/conselhos de turma. No nível 3, intervenção de tipo intensivo, destaca-se a atuação junto de alunos específicos por parte dos técnicos da equipa multidisciplinar.

Fase 4. Reavaliação e ação

Finalmente, a avaliação da implementação do modelo apresentado conduziu à reformulação do projeto, justificando-se a alteração, o reforço e a inclusão de ações/medidas a implementar com respetivas formas de avaliação/monitorização. Por um lado, salienta-se a necessidade de consolidação de procedimentos em termos de regras comuns de atuação no quotidiano escolar e em termos de encaminhamento para serviços/estruturas face à ocorrência disciplinar. Por outro lado, verifica-se a necessidade de reforço de medidas essencialmente preventivas tais como ações associadas à promoção do sucesso académico ao longo da escolaridade, ações impulsionadoras da participação, voluntariado e solidariedade e ações de reconhecimento do mérito em termos sociais.

Resultados

Os objetivos dos projeto, conforme indicado anteriormente, consistiam na melhoria do clima psicossocial do agrupamento e a redução dos problemas disciplinares. O indicador definido para a avaliação da concretização dos objetivos traçados foi o número de ocorrências disciplinares. Por conseguinte, apresentam-se os dados relativos ao número de ocorrências disciplinares, dentro e fora de sala de aula, por ano de escolaridade e período letivo, ao longo de três anos letivos.

A tabela 1 apresenta o registo de ocorrências disciplinares dentro da sala de aula, ao longo de três anos letivos. Verifica-se que o ano letivo com maior número de ocorrências disciplinares registadas é o de 2013/2014. Contudo, no último período letivo ocorre uma diminuição significativa, ao contrário do que acontece no ano letivo de 2012/2013, onde se verifica um aumento das ocorrências disciplinares registadas ao longo dos três períodos. No ano letivo de 2013/2014, o segundo período apresenta maior número de ocorrências disciplinares registadas. Em termos de anos de escolaridade, verifica-se alguma variabilidade em função do ano letivo (2012/2013 – 6.º ano; 2013/2014 – 7.º ano; 2014/2015 – 8.º ano). Em

2013/2014 destaca-se o número de ocorrências disciplinares registadas nas turmas relativas a Outras Modalidades de Ensino.

Tabela 1. Registo de ocorrências disciplinares dentro da sala de aula

Ano letivo	2012/2013 ²			2013/2014			2014/2015		
	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º ³
Período letivo									
5.º ano	7	13	19	12	36	11	0	9	0
6.º ano	18	28	40	8	15	13	3	0	2
7.º ano	8	25	42	76	60	27	2	7	3
8.º ano	3	9	3	16	10	1	14	21	5
9.º ano	1	14	18	3	4	7	1	3	0
OME¹	4	9	3	164	154	9	13	7	3
Total	41	98	125	279	279	68	33	47	13

¹OME – Outras modalidades de ensino (2012/2013 – 1 Curso de Educação e Formação; 2013/2014 – 1 Curso de Educação e Formação; 2 Cursos Vocacionais; 2014/2015 – 2 turmas de Percursos Curriculares Alternativos). ²Registo não sistemático. ³Dados obtidos até ao fim do mês de maio de 2015.

A tabela 2 apresenta o registo de ocorrências disciplinares fora da sala de aula, ao longo de três anos letivos. Verifica-se uma redução do número de ocorrências disciplinares fora da sala de aula ao longo dos três anos letivos. O ano letivo com maior número de ocorrências disciplinares registadas é o de 2012/2013. Em todos os anos letivos ocorre uma diminuição significativa do número de ocorrências disciplinares registadas ao longo do ano letivo. Verifica-se ainda a distribuição do número de ocorrências disciplinares registadas pelos diferentes anos de escolaridade. Em 2013/2014 destaca-se o número de ocorrências disciplinares registadas nas turmas relativas a Outras Modalidades de Ensino.

Tabela 2. Registo de ocorrências disciplinares fora da sala de aula

Ano letivo	2012/2013 ²			2013/2014			2014/2015		
	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º ³
Período letivo									
5.º ano	23	24	8	8	14	4	13	10	0
6.º ano	42	26	15	5	15	4	9	2	1
7.º ano	17	17	8	7	12	12	5	10	11
8.º ano	10	6	9	7	10	1	17	15	3
9.º ano	18	4	3	17	4	0	2	1	0
OME¹	11	17	3	49	56	16	19	20	2
Total	117	94	46	93	111	21	65	58	17

¹OME – Outras modalidades de ensino (2012/2013 – 1 Curso de Educação e Formação; 2013/2014 – 1 Curso de Educação e Formação; 2 Cursos Vocacionais; 2014/2015 – 2 turmas de Percursos Curriculares Alternativos). ²Registo não sistemático. ³Dados obtidos até ao fim do mês de maio de 2015.

Conclusão

A análise e discussão deste projeto põe em evidência a necessidade da escola reconhecer o seu papel no levantamento e resolução de problemas do quotidiano, especificamente problemas de indisciplina e violência. De facto, é insuficiente diagnosticar e compreender o problema. É fundamental que cada escola encontre soluções capazes de otimizar o clima psicossocial e minimizar situações de indisciplina e violência. Trata-se, pois, de identificar o problema, apontar soluções de acordo com o estado atual da ciência e garantir o envolvimento de todos na implementação das soluções (Pereira, 2009). O projeto apresentado pretendeu constituir-se como uma resposta integrada e sustentada de promoção de comportamentos positivos na escola, inspirando-se na investigação e literatura científica atual, nacional e internacional, acerca da intervenção na indisciplina (e.g., Amado & Freire, 2009, 2013; Bean & Lillenstein, 2012; Espelage & Lopes, 2013; Hughes & Dexter, 2011; Lopes, 2009; Sugai, 2014). Além disso, procurou responder às necessidades efetivas do agrupamento, surgindo como uma proposta construída na escola e com a escola.

Os resultados alcançados confirmam a necessidade de respostas diversificadas, definidas em função dos problemas disciplinares diagnosticados, e reforçam a importância de estratégias preventivas, dentro e fora da sala de aula. A investigação recente tem demonstrado que as intervenções de carácter preventivo e alargadas ao contexto escolar e comunitário são as mais eficazes. O agrupamento em questão tem procurado atuar a este nível, criando oportunidades para a promoção do sucesso académico, de competências sociais e de cidadania dos alunos e envolvendo todos os intervenientes educativos. Com efeito, trata-se de uma atuação concertada, onde todos os intervenientes têm um papel ativo. É neste âmbito que se enquadra a ação do psicólogo escolar, contribuindo com uma leitura diferenciada e compreensiva do fenómeno e estimulando formas de intervenção sensíveis, relevantes e eficazes. Cabe ao psicólogo escolar uma atitude, essencialmente proativa, criativa,

socialmente comprometida e potencialmente transformadora dos contextos, reconhecendo as necessidades ao nível do sistema escolar e da comunidade e contribuindo para a capacitação de outros intervenientes educativos.

Referências bibliográficas

- Algozzine, B., Wang, C. & Violette, A. (2011). Reexamining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(3), 3-16.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: CRIAP/ASA.
- Amado, J. & Freire, I. (2013). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: FEP/UCP.
- Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola. Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Atkins, M., Hoagwood, K., Kutash, K. & Seidman, E. (2010). Toward the integration of education and mental health in schools. *Adm. Policy Ment. Health*, 37(1-2), 40-47
- Bean, R. & Lillenstein, J. (2012). Response to intervention and the changing roles of schoolwide personnel. *The Reading Teacher*, 65(7), 491-501.
- Carvalho, M. (2014). Milagreiro ou Psicólogo Escolar? Reflexões em torno da ação do psicólogo em contexto educativo. *Revista Desafios*, 6, 63-67.
http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/_Cadernos_Desafios_6_Maio2014_.pdf
- Elliott, D, Hamburg, B., & Williams, K.R. (1998). *Violence in American schools*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Espelage, D. & Lopes, J. (2013). *Indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Hughes, C. & Dexter, D. (2011). Response to intervention: A research-based summary. *Theory into Practice*, 50(1), 4-11.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Skokut, M., Alghorani, M. A., Kanjaradze, A., Forster, J., & The ISPA research committee. (2008). The international school psychology survey: Data from Georgia, Switzerland and the United Arab Emirates. *School Psychology International*, 29(1), 5-28.
- Kutash, K. (2007). *Understanding school-based mental health services for students who are disruptive and aggressive: What works for whom?* Proceedings of Persistently Safe Schools: The 2007 National Conference on Safe Schools and Communities.
- Lopes, J. (2009). *Comportamento, aprendizagem e "ensinagem". Na ordem e desordem na sala de aula*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lopes, J. & Almeida, L. (2015). Questões e modelos de avaliação e intervenção em psicologia escolar: O caso da Europa e América do Norte. *Estudos de Psicologia*, 32(1), 78-85.
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., Almeida, S. L. & Simeonsson, R. J. (2014). School psychology in Portugal: Practitioners' characteristics and practices. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2, 115-125.
- Menezes, I. (2003). A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade. In M. E. Costa (Coord.), *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária. Uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic.
- Pereira, B. (2009). Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades. Covilhã, *1.ª Conferência Internacional de Psicologia e Educação*.
- Reschly, D. J. (2003). School Psychology. In W. M. Reynolds & E. M. Gloria (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp.431-453). New York: Wiley.

- Silva, A. & Marujo, H. (2005). Consulta psicológica em contexto escolar: competências, possibilidades, recursos e outros tesouros. In M. C. Taveira (Coord.), *Psicologia escolar. Uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra: Quarteto.
- Skiba, R. & Peterson, R. (2000). School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response. *Exceptional Children*, 32, 200-216.
- Sprague, J. & Horner, R. (2006). School wide positive behavioral supports. In S. R. Jimerson and M. J. Furlong (Eds.), *The handbook of school violence and school safety: From research to practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sprick, R. S., Borgmeier, C., & Nolet, V. (2002). Prevention and management of behavior problems in secondary schools. In M. A. Shinn, H. M. Walker & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp.373-401). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Sugai, G. (2014). *MTSS: Connecting school climate, behavior support & academic success*. DMSELPA, Victorville.
- Sugai, G. & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24(1/2), 23-50.
- Sugai, G. & Horner, R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259.
- Tolan, P. & Guerra, N. (1994). *What works in reducing adolescent violence: An empirical review of the field*. Colorado: Institute of Behavioral Science.

CONTRIBUTO PARA A VALIDAÇÃO DA VERSÃO REDUZIDA DA ESCALA *APPROACHES AND STUDY SKILLS INVENTORY FOR STUDENTS (ASSIST)*

Susana Pestana, IPBeja / ISPA-Instituto Universitário/CIE-ISPA, susana.pestana@ipbeja.pt

Francisco Peixoto, ISPA – Instituto Universitário/CIE-ISPA, fpeixoto@ispa.pt

Patrícia Rosado Pinto, NOVA Medical School/Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Nova de Lisboa, edumedica@fcm.unl.pt

RESUMO: As abordagens ao estudo referem-se ao modo como os estudantes encaram as tarefas de aprendizagem e as estratégias que utilizam para as levar a cabo. Um dos instrumentos habitualmente utilizados na investigação sobre as abordagens ao estudo é o *Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)*. Esta escala teve a sua origem no *Approaches to Studying Inventory (ASI)* e inclui subescalas adicionais com vista a integrar a descrição dos processos relativos não só ao estudo, mas também as reações ao ensino. A sua versão mais recente avalia as abordagens à aprendizagem em três dimensões ou escalas distintas: Profunda, Estratégica e Superficial Apática. Neste estudo apresentamos dados relativos às propriedades psicométricas da versão reduzida desta escala (*Short Version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students – SV-ASSIST*) a qual é constituída por 18 itens distribuídos pelas 3 dimensões referidas. Participaram no estudo 186 estudantes de cursos de Licenciatura em Terapia Ocupacional de diferentes instituições. A análise fatorial exploratória resultou numa solução fatorial de 3 fatores: um fator integrando os itens que remetem para estratégias ligadas à Abordagem Profunda e que inclui 5 itens; um segundo fator associado à Abordagem Estratégica (AE) constituído por 4 itens; e um terceiro fator constituído pelos 6 itens que reenviam para a Abordagem Superficial Apática. No que respeita à consistência interna, os valores obtidos revelaram-se aceitáveis.

Introdução

A aprendizagem dos estudantes do Ensino Superior tem sido alvo de inúmeros estudos, resultando numa variedade de perspetivas teóricas, bem como à definição pouco consensual dos seus constructos como os estilos de aprendizagem, abordagens, conceções, orientações, estratégias, entre outros (Valadas, Araújo, & Almeida, 2014). O conceito abordagens ao estudo foi desenvolvido por Marton e Säljö, em 1976, como uma reação específica ao conteúdo da tarefa e ao contexto em que era desenvolvida, sendo também utilizado para identificar uma forma de estudar mais consistente ou mais “típica”, em contextos com exigências similares (Entwistle & McCune, 2004). Segundo Valadas *et al.* (2010) as abordagens ao estudo referem-se às intenções dos estudantes face a uma situação de aprendizagem, bem como às estratégias que utilizam para alcançar os resultados. Por outro

lado, o conceito estilos de aprendizagem também sido alvo de diferentes significados, em que a sua conceptualização depende da experiência e treino académicos prévios que guiarão para uma determinada escolha em termos de terminologia (Entwistle & McCune, 2004). Segundo Pask (1976), o termo estilo é utilizado não apenas para sugerir uma consistência relativa ao longo do tempo e num determinado contexto, mas também como uma preferência na escolha entre os diferentes processos de aprendizagem. No entanto, tendo em conta toda esta panóplia de significados, é importante referir que há evidência de que os professores adotam um determinado estilo de ensino e que o tipo de abordagem utilizada (estruturada/formal vs não estruturada/informal) poderá afetar de forma inevitável a capacidade de aprendizagem dos estudantes (Entwistle, 1977). Deste modo, Biggs (1987) refere que a abordagem ao estudo é uma combinação entre um motivo e a utilização de uma estratégia adequada: os estudantes que têm uma motivação intrínseca tendem a atribuir um maior significado à sua aprendizagem, fazendo leituras de forma mais ampla e relacionando os novos conceitos aos que já conhecem; os estudantes que estão motivados para alcançar avaliações mais altas apresentam capacidade de organização do seu estudo; os estudantes que aprendem em função de ter um mínimo de problemas possível ou apenas ter avaliação positiva, focam-se na memorização da informação através da repetição. São estes três possíveis cenários que descrevem as abordagens ao estudo: Abordagem Profunda, Abordagem Estratégica e Abordagem Superficial (Entwistle & Ramsden, 1983). Tendo em conta que os constructos das abordagens ao estudo se baseiam na investigação de Marton e Säljö, em 1976, os autores sugeriram que a qualidade das aprendizagens e as diferenças nos produtos da aprendizagem se relacionam com as estratégias e intenções dos estudantes no constructo das abordagens à aprendizagem (Valadas, Araújo, & Almeida, 2014). Estes conceitos resultaram na construção de diversas escalas, entre as quais a *Approaches and Study Skills Inventory for Students* (ASSIST) (Tait, Entwistle, & McCune, 2013). Esta escala pretende avaliar as abordagens à

aprendizagem por referência a três dimensões ou escalas distintas: Profunda, Estratégica e Superficial Apática, refletindo-se em diferentes níveis de processamento (Valadas, Gonçalves, & Faísca, 2010). A abordagem profunda é caracterizada como a intenção para a compreensão e análise conceptual profunda, que se for mantida, resulta num nível profundo de compreensão; a abordagem superficial apática envolve a intenção de completar tarefas com um nível reduzido de envolvimento e uma perceção de que as tarefas propostas são uma imposição (Entwistle, McCune, & Walker, 2001). A abordagem estratégica relaciona-se com o esforço para um estudo organizado, em que a intenção é alcançar objetivos pessoais (Entwistle & Peterson, 2004). No entanto, apesar da evidência face à investigação realizada neste domínio, Entwistle (1997a) defendeu a validade dos constructos profundo/superficial, face às críticas de Webb, em 1997, reiterando que não se pode ignorar a importância destes conceitos, legitimada pelo seu poder e universalidade. A dicotomia profunda/superficial coincide de forma bastante próxima com os objetivos do Ensino Superior, em que uma abordagem profunda remete para aspetos de compreensão e construção de um significado, ao contrário de uma abordagem superficial. A abordagem profunda deriva da intenção de entender as ideias por si só, através da sua relação com o conhecimento e experiência prévios, na procura dos padrões e princípios subjacentes, na confirmação da evidência e na sua relação com as conclusões, examinar a lógica e argumentar de forma crítica e cautelosa (Entwistle, 1997b). São exatamente estas premissas que os professores devem tentar promover junto dos estudantes (Entwistle, 1997a). No entanto, tendo em consideração o forte carácter desta conceptualização, é de extrema importância investigar não apenas as diferenças entre as várias formas como os estudantes trabalham em termos académicos, mas também nos diferentes tipos de ensino e avaliação que podem afetar estas abordagens (Entwistle, McCune, & Hounsell, 2002).

Dentro deste quadro teórico das abordagens ao estudo, o presente trabalho tem por objetivo contribuir para o estudo das propriedades psicométricas da *Short Version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students* (Entwistle, McCune, & Tait, 2013).

Método

Participantes

A versão reduzida da Escala ASSIST foi aplicada a 186 estudantes de Cursos de Terapia Ocupacional, de 3 Escolas Superiores de Saúde das regiões Centro e Sul do País. Da totalidade da amostra 89,6% são do género feminino e 10,4% são do género masculino com idades compreendidas entre os 17 e os 53 anos. A média de idades é de 23,45 anos com um desvio padrão de 5,510 e a mediana é de 22,00. No que respeita ao tipo de ingresso no Ensino Superior 9,8% provêm do Concurso Especial para maiores de 23 anos, 4,9% provêm de Cursos Médios/Superiores, 15% ingressaram no Curso através de Mudança de Curso, 57,1% são provenientes do 12ºano de escolaridade, 1,2% provêm do regime especial dos PALOP, 0,6% contemplam o reingresso, 16,6% são titulares de Diplomas de Especialização Tecnológica e 0,6% ingressaram no Curso através de Transferência.

Instrumento

A escala *Approaches and Study Skills Inventory for Students* (ASSIST) teve a sua origem na escala *Approaches to Studying Inventory* (ASI) e que foi desenvolvida pela Universidade de Lancaster, nos anos 70 (Entwistle & Ramsden, 1983). Foi desenhada para caracterizar as forças relativas às abordagens dos alunos em três dimensões: profunda, superficial e estratégica. A escala ASSIST foi desenvolvida pelo *Centre for Research on Learning and Instruction* na Universidade de Edinburgh, em 1997 (Entwistle, McCune, & Tait, 2013).

Para o desenvolvimento deste estudo foi utilizada a *Short Version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)* e que inclui 18 itens (Entwistle, McCune, & Tait, 2013). A Escala Abordagem Profunda (AP) apresenta três subescalas: Procura de significado (PS) e inclui os itens 2 e 6; Relacionar ideias (RI) e inclui os itens 10 e 15; Uso de dados (UD) e inclui os itens 12 e 17. A Escala Abordagem Estratégica (AE) apresenta 3 subescalas: Estudo organizado (EO) e inclui o item 13; Gestão de tempo (GT) e inclui os itens 3, 5 e 7; Realização (R) e inclui os itens 9 e 11. A Escala Abordagem Superficial Apática (ASA) apresenta três subescalas: Falta de objetivos (FO) e inclui o item 4; Falta de compreensão (FC) e inclui os itens 1, 8 e 16; Medo do Fracasso (MF) e inclui os itens 14 e 18.

Resultados

O processo inicial de análise das propriedades psicométricas consistiu em analisar o agrupamento dos diversos itens através de análises fatoriais exploratórias. Para o efeito submeteram-se os 18 itens a uma análise fatorial com extração por componentes principais e definição prévia de 3 fatores (correspondendo às três dimensões esperadas: Abordagem Profunda, Abordagem Estratégica e Abordagem Superficial Apática), seguida de rotação oblíqua *promax*. A opção por uma rotação oblíqua deveu-se ao facto de se pressupor a inter-relação entre os fatores em análise, escolhendo-se a rotação *promax* em virtude desta permitir a maximização dos pesos fatoriais dos itens (Brown, 2006). Os resultados obtidos para o coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (0.798) e para o teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2(136)=799.3$, $p<0.001$), permitiram validar a análise. Os resultados desta análise evidenciaram uma distribuição dos itens de acordo com o esperado, com exceção dos itens 7, 11 e 12. O item 12 (originalmente pertencendo à dimensão “Abordagem Profunda”) surgiu associado à Abordagem Estratégica não se coadunando o conteúdo (“Muitas vezes, dou por mim a questionar coisas que ouvi nas aulas ou que li em livros”), com o dos restantes itens

agrupados nesta dimensão. Deste modo optámos por excluir este item da análise. Os itens 7 e 11, pertencentes à dimensão Abordagem Estratégica na versão original da escala, surgem associados com os itens da Abordagem Superficial Apática. No entanto, a associação a esta dimensão é negativa, enquanto a dos restantes itens é positiva. Tendo em conta esta associação negativa, e o conteúdo destes dois itens (“Não tenho qualquer dificuldade em estudar ou em fazer um trabalho quando isso é mesmo necessário” e “Não tenho nenhuma dificuldade em motivar-me”) do nosso ponto de vista, faz sentido considerá-los na dimensão Abordagem Superficial Apática.

O primeiro fator agrupa os itens 3, 5, 9 e 13 e explica 26,14% da variância da dimensão Abordagem Estratégica (subescala que representa a orientação para alcançar as notas mais altas). Este fator apresentou um alfa de Cronbach de 0,74 e é constituído por itens como o ASSIST3 – Organizo com cuidado o meu tempo de estudo de forma a aproveitá-lo ao máximo; ASSIST9 – Invisto bastante no estudo porque estou determinado(a) a obter bons resultados; ASSIST13 – Penso que sou bastante sistemático(a) e organizado(a) quando tenho de estudar para os exames. O fator 2 agrupa os itens 1, 4, 7, 8, 11, 14, 16 e 18 e explica 11,21% da variância da dimensão Abordagem Superficial Apática (subescala que representa a orientação para ser capaz de reproduzir os materiais para fins de avaliação). Este fator apresentou um alfa de Cronbach de 0,72 e é constituído por itens como o ASSIST1 – Tenho muitas vezes dificuldade em compreender o significado das coisas que tenho de me lembrar; ASSIST8 – Grande parte do que estou a estudar não faz muito sentido: é como se fossem peças e bocados que não se relacionam entre si; ASSIST16 – Não sei bem o que é realmente importante nas aulas, por isso tento tirar o máximo possível de apontamentos.

Quadro 1 – Análise fatorial após rotação *promax* para 15 itens (saturações $\geq .35$) e valores de Alfa de Cronbach para cada uma das dimensões

Item nº	Abordagem Estratégica	Abordagem Superficial	
		Apática	Abordagem Profunda
ASSIST5	0.85		
ASSIST3	0.83		
ASSIST13	0.70		
ASSIST9	0.56		
ASSIST16		0.66	
ASSIST14		0.64	
ASSIST18		0.63	
ASSIST1		0.56	
ASSIST8		0.51	
ASSIST7		-0.50	
ASSIST11	0.38	-0.49	
ASSIST4		0.36	
ASSIST15			0.74
ASSIST2			0.74
ASSIST10			0.63
ASSIST6			0.54
ASSIST17	0.39		0.43
Valor próprio	4.44	1.91	1.41
Variância Explicada	26.14%	11.21%	8.30%
Alfa de Cronbach Amostra			
Total	0.74	0.72	0.67

O fator 3 agrupa os itens 2, 6, 10, 15 e 17 e explica 8,30% da variância da dimensão Abordagem Profunda (subescala que representa a orientação para a compreensão de

significados dos materiais de aprendizagem). Este fator apresentou um alfa de Cronbach de 0,67 e é composto por itens como o ASSIST2 – Quando leio um artigo ou livro, tento descobrir por mim o que o autor está exactamente a querer dizer; ASSIST10 – Quando estou a estudar um novo tópico, tento visualizar na minha mente a forma como todas as ideias se relacionam entre si; ASSIST15 – As ideias que leio nos livros ou em artigos estimulam muitas vezes uma longa série de pensamentos meus.

Conclusões

O principal objetivo deste estudo foi contribuir para o estudo das propriedades psicométricas da *Short Version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students* e, simultaneamente validá-la para a utilização com estudantes de Cursos de Terapia Ocupacional. Os resultados obtidos validaram a organização dos 17 itens em três dimensões, em que as medidas do ASSIST parecem refletir os constructos que pretendem medir, constituindo um indicador de validade de constructo. Os três fatores obtidos são aqueles que são os esperados a nível concetual, identificando-se como estratégico (Fator I), superficial apático (Fator II) e estratégico (Fator III). Os indicadores das análises fatoriais e da consistência interna, no que respeita à distribuição dos itens por duas dimensões (Fatores I e II) são aceitáveis, enquanto que a outra dimensão (Fator III) se aproxima do limiar aceitável (Marôco, 2014; Nunnally, 1978).

Tendo em conta os possíveis cenários que descrevem as abordagens ao estudo, nomeadamente a Abordagem Profunda, Abordagem Estratégica e Abordagem Superficial (Entwistle & Ramsden, 1983), os resultados exploratórios deste estudo confirmam a organização dos diversos itens nas três dimensões já referidas anteriormente.

Comparativamente a outras investigações em que foi utilizada a versão longa da escala ASSIST (Valadas, Araújo, & Almeida, 2014; Valadas, Gonçalves, & Faísca, 2010; Gadelrab, 2011; Byrne, Flood, & Willis, 2004; Diseth, 2001; Entwistle, McCune, & Walker, 2001) os resultados obtidos vão ao encontro dos resultados desta investigação. Por outro lado, em dois dos estudos em que foi utilizada a versão reduzida da escala (Bälter, Cleveland-Innes, Pettersson, Scheja, & Svedin, 2013; Speth, Namuth, & Lee, 2007) os itens agruparam-se nas dimensões anteriormente referidas, refletindo os constructos das abordagens ao estudo (Entwistle & Ramsden, 1983).

No entanto, segundo Valadas, Gonçalves e Faísca (2010), a escala ASSIST falha, até certo ponto, na captação da complexidade das formas individuais de aprender e de estudar. Desta forma, os autores sugerem a utilização de métodos mistos de investigação, que combinem abordagens quantitativas e qualitativas, com vista à exploração da riqueza individual da aprendizagem dos estudantes.

Referências

- Bälter, O., Cleveland-Innes, M., Pettersson, K., Scheja, M., & Svedin, M. (2013). Student approaches to learning in relation to online course completion. *Canadian Journal of Higher Education*, 43(3), 1-18.
- Biggs, J. B. (1987). *Learning process questionnaire manual. Student approaches to learning and studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Byrne, M., Flood, B., & Willis, P. (2004). Validation of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) using accounting students in the USA and Ireland: A research note. *Accounting Education*, 13(4), 449-459.
- Diseth, A. (2001). Validation of a Norwegian version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST): an application of structural equation modelling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 381-394. doi:10.1080/00313830120096789.
- Entwistle, N. (1977). Strategies of learning and studying: Recent research findings. *British Journal of Educational Studies*, Vol. XXV(3), 225-238.
- Entwistle, N.J. (1997a). Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. *Higher Education*, 33, 213-218.
- Entwistle, N.J. (1997b). "Contrasting perspectives on learning", in F. Marton, D.J. Hounsell and N.J. Entwistle (eds). *The experience of learning* (2nd ed.). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Entwistle, N., & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345.

- Entwistle, N., McCune, V., & Hounsell, J. (2002). Approaches to studying and perceptions of university teaching-learning environment: Concepts, measures and preliminary findings. Occasional Report 1, ETL Project, Universities of Edinburgh, Coventry and Durham.
- Entwistle, N., McCune, V., & Tait, H. (2013). Approaches and study skills inventory for students: Report of the development of the inventories. Recuperado de: [http://www.researchgate.net/publication/260291730_Approaches_and_Study_S...\(ASSIST\)](http://www.researchgate.net/publication/260291730_Approaches_and_Study_S...(ASSIST))
- Entwistle, N. J., McCune, V., & Walker, P. (2001). Conceptions, styles and approaches within higher education: Analytical abstractions and everyday experience. In R. Sternberg & L.-F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 103–136). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers
- Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41, 407–428. doi:10.1016/j.ijer.2005.08.009.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Gadelrab, H. F. (2011). Factorial structure and predictive validity of Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) in Egypt: A confirmatory factor analysis approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1197-1218.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (6ª Ed.). Pêro Pinheiro: ReportNumber Análise e Gestão de Informação, Lda.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *Br. J. Educ. Psychol.*, 46, 128–148.
- Speth, C. A., Namuth, D. M., & Lee, D. J. (2007). Using the ASSIST Short Form for evaluating an information technology application: Validity and reliability issues. *Informing Science Journal*, 10, 107-119.
- Valadas, S. T., Araújo, A. M., & Almeida, L. A. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso académico no ensino superior. *Revista E-Psi*, 4(1), 47-67.
- Valadas, S. S., Goncalves, F. R., & 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: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 59, 259-275. doi: 10.1007/s10734-009-9246-5

Anexo

Itens da *Short Version Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)*

1. Tenho muitas vezes dificuldade em compreender o significado das coisas que tenho de me lembrar.
2. Quando leio um artigo ou livro, tento descobrir por mim o que o autor está exactamente a querer dizer.
3. Organizo com cuidado o meu tempo de estudo de forma a aproveitá-lo ao máximo.
4. Acho que a maioria do trabalho que faço no curso é pouco interessante ou irrelevante.
5. Trabalho regularmente ao longo do semestre, em vez de deixar tudo para o último minuto.
6. Antes de começar a tentar resolver um problema ou a fazer um trabalho, tento primeiro perceber qual é a lógica por trás disso.
7. Não tenho qualquer dificuldade em estudar ou em fazer um trabalho quando isso é mesmo necessário.
8. Grande parte do que estou a estudar não faz muito sentido: é como se fossem peças e bocados que não se relacionam entre si.
9. Invisto bastante no estudo porque estou determinado(a) a obter bons resultados.
10. Quando estou a estudar um novo tópico, tento visualizar na minha mente a forma como todas as ideias se relacionam entre si.
11. Não tenho nenhuma dificuldade em motivar-me.
12. Muitas vezes, dou por mim a questionar coisas que ouvi nas aulas ou que li em livros.

13. Penso que sou bastante sistemático(a) e organizado(a) quando tenho de estudar para os exames.

14. Muitas vezes sinto que me estou a afundar perante a enorme quantidade de material/informação com que tenho de lidar.

15. As ideias que leio nos livros ou em artigos estimulam muitas vezes uma longa série de pensamentos meus.

16. Não sei bem o que é realmente importante nas aulas, por isso tento tirar o máximo possível de apontamentos.

17. Quando leio, examino com cuidado os pormenores para ver se estão de acordo com a ideia geral que está a ser desenvolvida.

18. Preocupo-me muitas vezes se serei capaz de gerir adequadamente o trabalho que tenho de fazer.

INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO EM ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS: LARES DE INFÂNCIA E JUVENTUDE VS CENTROS EDUCATIVOS

Teresa Sousa Machado, FPCE-Universidade de Coimbra, tmachado@fpce.uc.pt

Ana Catarina Ruivo, FPCE-UC, a.catarina.ruivo@gmail.com

RESUMO: A institucionalização de crianças e adolescentes em *Lares de Infância e Juventude*, ou em *Centros Educativos* (em Portugal), suscita muitas preocupações sobre o efeito nefasto destas experiências no desenvolvimento. A falta de alternativas, a pressão temporal em resolver problemas sempre complicados e multifacetados, faz com essa prática se mantenha, apesar dos alertas constantes sobre a necessidade de melhorar (ou eliminar) as condições de institucionalização. Publicações diversas, sob os auspícios da UNICEF, por exemplo, são muito críticas quanto a estas medidas. Apresentamos neste trabalho uma síntese de objecções sérias colocadas no sentido de acautelar a “melhor” qualidade dos cuidados prestados às crianças/adolescentes retirados às famílias. Mais especificamente, sugerimos que, muito provavelmente, as diferenças entre variáveis psicológicas de adolescentes institucionalizados em Lares de Infância e Juventude *versus* os encaminhados em Centros Educativos, não são significativas – exprimindo problemáticas desenvolvimentais semelhantes. Na ausência de alternativas viáveis, elaboramos esta síntese com o objectivo de manter viva a preocupação face às condições de prestação de *cuidados* a estes adolescentes (salientando que é nos cuidados que urge intervir).

Introdução

Afirmar a importância da qualidade das relações significativas para o desenvolvimento das crianças e jovens vulgarizou-se nos dias de hoje, parecendo, demasiadas vezes, uma afirmação esvaziada de conteúdo. E, porém, é esse mesmo conteúdo que particulariza cada história de desenvolvimento individual, e nele residem as condições inerentes à *qualidade* do desenvolvimento: “É na relação com estes outros que a criança vai colhendo informações sobre quem é, construindo um conhecimento negociado, mais ou menos implícito sobre si própria, compreendendo-se a partir da relação” (Martins, 2005, p.3). Admitindo esta afirmação – sustentada pelas clássicas teorias do desenvolvimento, com autores como Bowlby e Ainsworth (1991), Main (1998), Rutter et al. (2001; 2011), ou Sroufe (2005), entre tantos outros – justifica-se a inquietação por todas as crianças/adolescentes que são alvo de institucionalizações, sejam elas justificadas por motivos de protecção (em *Lares de Infância e*

Juventude), seja para conter (e reeducar) adolescentes com comportamentos antissociais (em *Centros Educativos*). Essa inquietação foi perfilhada por Spitz e Bowlby há já cerca de 70 anos, face às sequelas inerentes à institucionalização – considerando-se, de acordo com o relatório de Parker, o *cuidado institucional* como “(...) a permanência longa em instituições nas quais os residentes têm pouco, se algum, controlo sobre as suas próprias vidas e decisões do dia-a-dia” (in OHCHR, 2010, p.5). Outras alternativas para receber estas crianças nem sempre são viáveis ou estão disponíveis, sendo imperativo intervir nas variáveis que se têm mostrado mais funestas nestas instituições, enquanto não se garantem melhores cuidados. As investigações sobre as condições de institucionalização orientam intervenções direccionadas a variáveis significativas para o cuidar (Barber, & Delfabbro, 2005; Rushton, & Minnis, 2008); assim como sintetizam as tendências dos resultados encontrados, tendências que reportam, todas elas, fragilidades no desenvolvimento sócio-emocional, incluindo efeitos nas relações de vinculação, interações entre pares, regulação das emoções, e distúrbios de ansiedade. Estes perfis de dificuldades tendem a persistir até à adolescência, sugerindo que tenham ocorrido mudanças a longo-prazo nos sistemas neurológicos associados ao processamento das emoções (Barber, & Delfabbro, 2005; Cardona, Manes, Escobar, López, & Ibáñez, 2012; Tottenham, Hare, Quinn, McCarry, Nurse, Gilhooly, et al., 2010). As publicações recentes reconfirmam, com novos dados e medidas mais sensíveis, os atrasos desenvolvimentais e perturbações no comportamento – descritos por Tizard e Rees (in Rushton & Minis, 2008), nos anos 70 – em crianças que passaram os dois primeiros anos de vida em instituições com grande rotatividade de cuidadores.

Embora a tarefa de sintetizar efeitos da institucionalização precoce seja complexa – na medida em que nos defrontamos com diferenças marcadas entre características da institucionalização, e das variáveis desenvolvimentais *a priori* (i.e., antes da institucionalização), nos últimos anos têm-se encontrado consenso nos efeitos mais marcantes

no desenvolvimento precoce destas crianças, efeitos com repercussões a longo prazo (Pollak, & Sinha, 2002; Rutter, & O'Connor, 2004). Uma meta-análise de van IJzendoorn e colaboradores (2008), contemplando 75 estudos, em 19 países, e abrangendo 3888 crianças e pré-adolescentes institucionalizados, refere a maior probabilidade destes apresentarem atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo, devido às próprias características ambientais; i.e., aos ambientes pobres em termos de estimulação, ausência de cuidados individualizados e de relações de vinculação funcionais nas instituições. Rutter e colaboradores (2011), seguindo o desenvolvimento de crianças retiradas aos orfanatos da Roménia (e posteriormente adoptadas por famílias no Reino Unido) destacam a prevalência de padrões de vinculação desinibida nestas crianças. A vinculação desinibida constitui um padrão clínico fortemente relacionado com a institucionalização precoce e prolongada (Rutter, Colvert, Kreppner, Beckett, Castle, et al., 2011); traduz-se numa incapacidade (ou, impossibilidade) em criar relações próximas de confiança, na tendência para estabelecer relações de amizade indiscriminadas, na ausência de diferenciação de respostas para diferentes figuras de adulto, na tendência para “ir com estranhos”, e na ausência de “retorno a uma figura parental” para acalmar a angústia. Este padrão de vinculação tem sido associado a crianças institucionalizadas, independentemente da qualidade dos cuidados nessas instituições, não devendo ser confundida com a vinculação insegura (Rutter, & Azis-Clauson, 2011; Rutter et al., 2011; Soares, Belsky, Mesquita, Osório, & Sampaio, 2013). A vinculação indiscriminada confirma o efeito negativo da rotatividade de cuidadores no desenvolvimento das crianças – ou seja, reforça-se a relevância da tese original de Bowlby (1951). Este efeito negativo da institucionalização prolongada tem sido observado em crianças posteriormente adoptadas. Pollack e colaboradores mostram como bebés e crianças pequenas, perdem cerca de um mês de aumento linear do seu peso em cada 2-3 meses de institucionalização (i.e., de cuidados impessoais), apresentando o comportamento similar atraso. Quando colocadas em famílias,

são notórias as melhorias no crescimento físico, cognitivo e social, persistindo no entanto inúmeros problemas de comportamento (Pollack, Nelson, Schlaak, Roeber, Wewerka, Wiik, et al., 2010). Para além da *privação materna*, a investigação mostra que muitos outros tipos de estimulação – ausentes ou de reduzida qualidade nas instituições (e.g., alimentação adequada, cuidados médicos, inadequada estimulação motora e cognitiva, falta de cuidados consistentes, ausência de relações de suporte) são responsáveis por esses atrasos e perturbações no comportamento (Iftene, & Roberts, 2004; Rutter et al., 2011; Tarullo, & Gunnar, 2005; van IJendoorn, Palacios, Sonuga-Barke, Gunnar, Vorria, McCall, et al., 2011). A dificuldade em prover cuidadores estáveis e responsáveis é a variável mais negativa (nestas instituições) para o desenvolvimento sócio-emocional; não conseguindo ser compensada por eventuais qualidades noutras condições da instituição (Tarullo, & Gunnar, 2011). Os problemas sócio-emocionais traduzem efeitos da ausência de cuidados estáveis e atenção individualizada; e, apesar da recuperação relativamente rápida observada no desenvolvimento físico e comportamento quando estas crianças são adoptadas, os primeiros tipos de problemas revelam-se bem mais resistentes, sugerindo a necessidade da intervenção na qualidade das interações sociais, como, e.g., os jogos de atenção conjunta, que promovem a compreensão de coordenação de acções, coordenação da atenção com outros, descodificação de pistas sociais (e.g., emoções), jogo simbólico e, conseqüentemente, promovem a compreensão de que o *próprio* e os outros, nem sempre perceberão o mundo do mesmo modo (Camras, Perlman, Fries, & Pollak, 2006; Tarullo, & Gunnar, 2005). Atrasos no desenvolvimento da capacidade de perceber o que os outros estão a sentir ou ver – i.e., da Teoria da Mente (ToM) – assim como o desenvolvimento da função executiva têm sido também reportados em crianças institucionalizadas (ou com passado de institucionalização), sendo mais severos quando a institucionalização ultrapassou os seis meses de duração. Também se têm verificado deficits a nível do processamento sensorial nestas crianças (e.g., no tocar, movimento, visão e audição)

traduzindo-se em menor discriminação e modelação, e também no desenvolvimento da linguagem (Cardona, et al., 2012; Tarullo, & Gunnar, 2005). Os défices na ToM e função executiva associam-se aos problemas (já referidos), relativos à privação inerente à institucionalização, particularmente, à vinculação desinibida, à desatenção/hiperactividade e aos déficits na interpretação/identificação das emoções expressas por outros (Colvert, Rutter, Kreppner, Beckett, Castle, Groothues, et al., 2008; Pollak, & Sinha, 2002; Tottenham, et al., 2010), reforçando-se, com dados muito consistentes, a ideia da existência de um “período sensível” nestes desenvolvimentos (Rimm-Kaufman, & Wanless, 2012). Os problemas de comportamento documentados proveem, entre outros factores, das condições de cuidados institucionais (independentemente desses cuidados poderem exacerbar problemas latentes, ou já manifestos antes da institucionalização). O que não invalida que experiências positivas ulteriores não possam inverter resultados negativos (como sugerem as boas competências parentais de mulheres criadas em instituições – i.e., numa reduzida parte da amostra – seguidas no estudo de Quinton e Rutter (Rutter, Quinton, & Hill, 1990). Estudos de *follow-up* têm documentado bastante heterogeneidade nas consequências desenvolvimentais (dos cuidados em instituições) a longo prazo. Apesar da ausência de um padrão único de efeitos da institucionalização, Rutter et al., descrevem três características mais notórias nestas crianças, e ao longo do seu desenvolvimento mais tarde: perturbações na vinculação (caracterizadas principalmente por aproximações sociais indiscriminadas e incapacidade em identificar pistas acerca do que é adequado socialmente para os outros); déficits de atenção e perturbações de hiperactividade; e características “quase-autistas” (Rutter, Kreppner, & O’Connor, 2001). Com efeito, a literatura tem documentado com relativo consenso perfis de desenvolvimento associados à institucionalização. Embora a institucionalização ocorra por díspares motivos (e em diferentes idades), o facto é que se trata de crianças e jovens em desenvolvimento; e, quer as problemáticas prévias, como o desenvolvimento subsequente em meio institucional,

acabam por exemplificar (da pior forma) os conceitos de *equifinalidade* e *multifinalidade*, tal como propostos por Cicchetti e Rogoschh (1996; 2001). Ou seja, sugerimos que relativamente a muitas das crianças institucionalizadas (a dada altura do seu percurso de vida), o facto de umas serem tidas como “vítimas” e outras tidas (ou diagnosticadas) como “agressoras” – na realidade, as problemáticas subjacentes ao seu percurso remetem para as mesmas questões (i.e., ausência de cuidados sensíveis em períodos críticos, estimulação cognitiva pobre, deficitária ou ausente contenção de comportamentos e/ou afectos por adultos competentes, interacções patologizantes com adultos cuidadores). Nesta óptica, pensamos que ambos os grupos (por vezes tratados como tão distintos – particularmente pela opinião pública) na verdade partilham fragilidades psicológicas muito incapacitantes para o desenvolvimento psicossocial e integração na comunidade. Esta é a questão explorada nesta primeira fase da presente avaliação de jovens adolescentes portugueses do sexo masculino, colocados em *Lares de Infância e Juventude* e em *Centros Educativos*.

Objectivos

O principal objectivo desta avaliação consistiu em testar a hipótese de que, na realidade, características psicológicas de adolescentes institucionalizados em *Lares de Infância e Juventude* e adolescentes internados em *Centros Educativos* não difeririam significativamente, não justificando que se falasse em termos de “perfis totalmente diferenciados” – hipótese sugerida pela revisão da literatura sobre institucionalização de crianças/adolescentes e da prática profissional de uma das autoras com estes jovens/instituições e suas famílias. Os dados foram recolhidos com entrevistas nas próprias instituições, pela segunda autora, em pequenos grupos,

Método

Participantes

A amostra é constituída por 109 rapazes, selecionada por método não aleatório de amostragem por conveniência, sendo que se pretendia que a amostra integrasse adolescentes internados em *Lares de Infância e Juventude* (LIJ) e em *Centros Educativos* (CE) – ficando o grupo constituído por 48 adolescentes (idades entre os 12-18 anos, $M=14.5$; $DP=1.25$), e 61 em *Centros Educativos* (idades entre 12 e 18 anos, $M=16.26$; $DP=1.05$). A escolaridade nos LIJ distribui-se entre o 5º e o 10º ano; e nos CE entre o 4º e o 10º ano. A Direção Geral de Reinserção Social garantiu a autorização para as entrevistas nos Centros Educativos, e no caso dos Lares de Infância e Juventude, as autorizações foram garantidas pelas respectivas Direções. A recolha de dados foi realizada em vários concelhos, de acordo com as autorizações (Guarda, Caxias, Coimbra, Vila Nova de Poiares e Miranda do Corvo). As entrevistas para administração do protocolo de avaliação decorreram nas salas de estudo/bibliotecas ou gabinete de psicologia, no caso dos LIJ, e nas salas de segurança no caso dos CE.

Instrumentos

O protocolo da avaliação incluiu a *Escala de Esperança para Crianças* (Snyder, 2002), o *Teste de Inteligência Abstracta* (Amaral, 1996), e o *Inventário de Vinculação aos Pais e Pares* (Armsden & Greenberg, 1987), aplicados seguindo a ordem (EEC, IA, e IPPA). Dois outros instrumentos – a versão portuguesa do *MHI-5 – Mental Health Inventory* (Pais-Ribeiro, 2001), e a versão portuguesa do *SDQ – Questionário de Capacidades e Dificuldades* (Goodman, 2000) foram também aplicados (mas tratados num outro estudo).

A EEC – *Escala de esperança* (adaptação de Marques, Pais-Ribeiro & Lopez, 2009) – mais propriamente designada como de *Orientação para objectivos* – é uma escala muito

breve que avalia os “caminhos” (pathways) (3 itens) e o “pensamento-acção” (3 itens) (agency), seguindo uma cotação de 6 pontos numa escala de Likert.

O IA (Amaral, 1996), é um teste de “factor g” correspondendo a uma versão reduzida das Matrizes Progressivas de Raven, avaliando a capacidade intelectual geral do sujeito.

O IPPA (Armsden & Greenberg, 1987; versão portuguesa Machado & Oliveira, 2007), avalia a percepção da qualidade da vinculação a figuras cuidadoras. Permite uma pontuação global (numa escala tipo Likert de 5 pontos) e uma análise das três dimensões (Comunicação, Confiança, e Alienação – sendo que as duas primeiras reportam percepções positivas na qualidade da comunicação e confiança estabelecida, e a alienação refere-se a percepção de isolamento ou distanciamento relativamente aos cuidadores.

Resultados

Na Tabela 1 apresentamos os dados médios relativos à avaliação das variáveis analisadas nos adolescentes dos dois grupos – i.e., adolescentes em LIJ e adolescentes em CE – resultados que mostram a ausência de diferenças significativas nos valores reportados relativamente à orientação para objectivos (que implica uma força motivacional para acções, concretizações); ausência de diferenças significativas nos valores médios respeitantes à avaliação cognitiva; e ausência de diferenças significativas de diferenças na percepção da qualidade da vinculação aos cuidadores.

Tabela 1. Estatísticas descritivas das variáveis e análise das diferenças entre os grupos (*amostras comunidade* entre parêntesis)

	<i>Lar Infância e Juventude</i>			<i>Centro Educativo</i>			<i>Diferença grupos</i>
	<i>Média (Norma)</i>	<i>DP</i>	<i>Amplitude</i>	<i>Média (Norma)</i>	<i>DP</i>	<i>Amplitude</i>	
E.E.C. Orientação para objectivos	22,56 (24,1)	4,30	14,00-31,00	22,10 (24,1)	4,20	13,00-32,00	n.s.
I.A. Competência Cognitiva	16,00 (18,00)	4,40	6,00-25,00	16,59 (20,00)	4,53	6,00-25,00	n.s.
I.P.P.A Confiança	15,48 (31,9)	8,08	.00-34,00	16,10 (28,4)	9,27	1,00-48,00	n.s.
Comunic.	5,44 (20,5)	5,66	.00-26,00	7,20 (19,6)	5,82	0,00-28,00	n.s.
Alienação	11,08 (10,6)	5,23	3,00-26,00	11,25 (9,5)	4,99	0,00-21,00	n.s.
Vinc. Score Global	37,79 (64,2)	12,70	16,00-81,00	40,05 (57,6)	14,32	15,00-96,00	n.s.

Nota: n.s. não é significativa

Discussão

Em Outubro de 2010, um seminário intitulado *Forgotten Europeans – Forgotten Rights*, organizado pelo Regional Office for Europe of the Office of United Nations High Commissioner for Human Rights (ROE OHCHR) reacende a discussão sobre a institucionalização de crianças, (incluindo as menores de três anos), e reforça a tese dos efeitos nefastos da institucionalização prolongada, reafirmando que tais efeitos não se devem (apenas) à eventual pobreza de condições materiais, mas, sobretudo, à ausência de possibilidade de construção de vinculações com figuras particulares (OHCHR, 2010). Em 2011, o mesmo organismo, conjuntamente com a UNICEF (2011), publica o “At home or in a

home?”, clamando pela urgência em garantir às crianças a possibilidade de um desenvolvimento global e reafirmando que os direitos das crianças são universais (e não algo importado das sociedades e culturas Ocidentais – preconceito que parece surgir em “(...) alguns países da CEE, particularmente nos dos territórios da anterior União Soviética” (OHCHR, 2010, p. 30). Este preconceito, (intencionalmente, ou não) mina a própria essência do inalienável direito de proteção (e cuidado) ao desenvolvimento das crianças/adolescentes. Não é por isso demasiado recordamos periodicamente os efeitos da qualidade dos cuidados prestados ao longo da infância (e adolescência – tendo em conta os jovens adolescentes que deambulam *sozinhos* pelas escolas e ruas) – estimando-se que cerca de 150.000 crianças na União Europeia (EU) vivem em institucionalizadas (englobando escolas de ensino especial, casas para bebés, e instituições para crianças com deficiências). Acresce que diferentes formas de institucionalização estão previstos, consoante os países, os recursos, e as problemáticas subjacentes. Foi relativamente a este último ponto que quisemos suscitar uma reflexão, face à inquietação sentida por muitos técnicos da Segurança Social com quem temos trabalhado, e perante, também, as inconsistências de critérios de institucionalização e/ou intervenção documentadas na literatura da especialidade. Mas, mais importante, parece-nos, é recordar que se trata de crianças/adolescentes em desenvolvimento, adolescentes que “perderam” (real ou simbolicamente) cuidadores individualizados, um espaço “seu”, o direito à privacidade (mesmo que para sua própria protecção); e que acabam por ser rotulados por um sistema que os “marcará” predominantemente enquanto “vítimas” ou “agressores” – quando, afinal, são todos eles *vítimas*. Recorde-se, enfim, que muitos dos direitos humanos especificados nos documentos oficiais de organismos como UNICEF fazem, especificamente, referência à importância da *família* – família que falta a todos estes adolescentes (OHCHR, 2010). Por outro lado, de acordo com relatórios da OHCHR (2010; 2011), alguns países não estarão tão familiarizados com a teoria de Bowlby e seus seguidores, privilegiando a

medicalização nos serviços de saúde, a institucionalização das crianças e adolescentes, e subalternizando a intervenção e suporte junto dos cuidadores e pais adotivos. Os relatórios subsidiados pela UNICEF defendem o apoio aos cuidadores, em vez da tendência para “institucionalizar as crianças”. Se pensarmos no alargamento do horário de trabalho na *função pública* em Portugal (das 9h às 18h) – mais o tempo inevitável para sair/voltar a casa – não é difícil imaginar o subjaz às oportunidades (diferenciais) de acompanhamento do desenvolvimento dos filhos da maioria das mães portuguesas.

Referências

- Ainsworth, M. D. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46 (4), 333-3441.
- Amaral, J. R. (1966). *I.A. Um teste de factor “g” aferido para a populace escolar portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Armesden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-453.
- Barber, J. G., & Delfabbro, P. H. (2009). The profile and progress of neglected and abused children in long-term foster care. *Child Abuse and Neglect*, 33, 421-428.
- Bowlby, J. (1951). Preface. *Bulletin of the World Health Organization*, 3(3), 357-358.
- Camras, L. A., Perlman S. B., Fries, A. B. W., & Pollak, S. D. (2006). Post-institutionalized Chinese and Eastern European children: Heterogeneity in the development of emotion understanding. *International Journal of Behavioral Development*, 30(3), 193-199. doi: 10.1177/0165025406063608
- Cardona, J. F., Manes, F., Escobar, J., López, J., & Ibáñez, A. (2012). Potentials consequences of abandonment in preschool-age: Neuropsychological findings in institutionalized children. *Behavioural Neurology*, 25, 1-11.
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A., (1996). Editorial: Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8(4), 597-600.
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A., (2001). The impact of child maltreatment and psychopathology on neuroendocrine functioning. *Development and Psychopathology*, 13, 783-804.
- Colvert, E., Rutter, M., Kreppner, J., Beckett, C., Castle, J., Groothues, C., et al. (2008). Do Theory of Mind and executive function deficits underlie the adverse outcomes associated with profound early deprivation? Findings from the English and Romanian adoptees study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1057-1068. doi: 10.1007/s10802-008-9232-x
- Iftene, F., & Roberts, N. (2004). Romanian adolescents: Literature review and psychiatry presentation of Romanian adolescents adopted in Romania and in Canada. *J. Can Acad Child Adolescent Psychiatry*, 13 (4), 110-113.
- Kreppner, J. M., Rutter, M., Beckett, C., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., et al. (2007). Normality and impairment following profound early institutional deprivation: A longitudinal follow-up into early adolescence. *Developmental Psychology*, 43 (4), 931-946.
- Machado, T. S., & Oliveira, M. (2007). Vinculação aos pais em adolescents portugueses: o estudo de Coimbra. *Psicologia e Educação*, VI(1), 97-115.
- Main, M. (1998). De l’attachement à la psychopathology. *Enfance*, 3, 13-27.

- Martins, P. C. (2005). O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de vida institucional – elementos para uma análise da ecologia da interpessoalidade. Comunicação oral. <http://hdl.handle.net/1822/6750>
- Pollak S. D., Nelson, C. A., Schlaak, M. F., Roeber, B. J., Wewerka, S. S., Wiik, K. L., et al. (2011). Neurodevelopmental effects of early deprivation in postinstitutionalized children. *Child Development, 81* (1), 224-236. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01391.x
- Pollak, S. D., & Sinha, P. (2002). Effects of early experience on children's recognition of facial displays of emotion. *Developmental Psychology, 38* (5), 784-791. doi: 10.1037//0012-1649.38.5.784
- Rimm-Kaufman, S. E., & Wanless, S. B. (2012). An ecological perspective for understanding the early development of self-regulatory skills, social skills, and achievement. In R. C. Pianta, W. S. Barnett, L. M. Justice, & S. M. Sheridan, (Eds.), *Handbook of early childhood education*, (pp.299-323). New York: Guilford Press.
- Rushton, A., & Minnis, H. (2008). Residential and foster family care (pp.487-501). In M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott; J. Stevenson, E. Taylor, & A. Thapar (Eds.), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*, 5ª ed. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Rutter, M., & Azis-Clauson, C. (2011). Extreme deprivation. In P.A. Howlin, T. Charman, & M. Ghaziuddin, (Eds.), *The SAGE Handbook of developmental disorders*. London: SAGE Publications.
- Rutter, M., Colvert, E., Kreppner, J. M., Beckett, C., Castle, J., et al. (2011). Early adolescent outcomes for institutionally-deprived and non-deprived adoptees I: Disinhibit attachment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48* (1), 17-30. doi: 10.1111/j. 1469-7610.2006.01688.x
- Rutter, M., Kreppner, J. M., & O'Connor, T. G. (2001). Specificity and heterogeneity in children's responses to profound institutional privation. *The British Journal of Psychiatry, 179* (2), 97-103. doi: 10.1192/bjp.179.2.97
- Rutter, M., Quinton, D., & Hill, J. (1990). Adult outcomes of institution reared children: Males and females compared. In L. N. Robins, & M. Rutter (Eds.), *Straight and devious pathways from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soares, I., Belsky, J., Mesquita, A. R., Osório, A., & Sampaio, A. (2013). Why do only some institutionalized children become indiscriminately friendly? Insights from the study of William Syndrome. *Child Development Perspectives, 0* (0), 1-6. doi: 10.1111/cdep.12036
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*(4), 249-275.
- Sroufe, L. A., (1995). *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarullo, A. R., & Gunnar, M. R. (2005). Institutional rearing and deficits in social relatedness: Possible mechanisms and processes. *Cognition, Brain, Behavior, IX* (3), 329-342.
- Tottenham, N., Hare, T. A., Quinn, B. T., McCarry, T. W., Nurse, M., Gilhooly, T., et al., (2010). Prolonged institutional rearing is associated with atypically large amygdala volume and difficulties in emotion regulation. *Developmental Science, 13*, 46-61. doi: 10.1111/j.1467-7687.2009.00852.x
- OHCHR (2010). Forgotten Europeans forgotten rights. Consultado in http://www.europe.ohchr.org/Documents/Publications/Forgotten_Europeans.pdf
- OHCHR (2011). *The rights of vulnerable children under the age of three. Ending their placement in institutional care*. Consultado in: www.europe.ohchr.org/Documents/Publications/Children_under_3_webversion.pdf
- Van IJendoorn, M.H., Luijk, M., & Juffer, F. (2008). IQ of children growing up in children's homes – a meta-analysis on the IQ delays in orphanages. *Merrill-Palmer Quarterly, 54* (3), 341-366.
- Van IJendoorn, M. H., Palacios, J., Sonuga-Barke, E.J., Gunnar, M. R., Vorria, P., McCall, R.B., et al., (2011). Children in institutional care: Delayed development and resilience. *Monogr. Soc. Res. Child Dev. 76* (4), 8-30. doi: 10.1111/j.1540-5834.2011.00626.x
- World Health Organization (2004). The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children. A review. *Child and Adolescent Health Development*.

DESAFIOS DA GRAVIDEZ GEMELAR: DO DIAGNÓSTICO AO PARTO

Sofia Veiga, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto,
sofiaveiga@ese.ipp.pt

RESUMO: As gestações gemelares têm vindo a aumentar nas últimas décadas. A literatura científica tem revelado que estas são sempre consideradas gestações de risco, não só por haver uma maior probabilidade de morbilidade e de mortalidade da mãe e dos bebés, como também pela dificuldade apresentada por muitas mulheres em aceitar o diagnóstico de gestação gemelar e as vivências emocionais e fisiológicas a ela associadas.

A aceitação da situação gemelar parece estar relacionada com a capacidade da mulher: pensar num futuro com dois bebés, começar a relacionar-se com os dois fetos, fazer o enxoval e preparar fisicamente as suas casas e os seus contextos para o nascimento de duas crianças.

A zigotia, o sexo dos bebés bem como a existência de uma rede de suporte surgem como fatores que podem condicionar os processos de vinculação e de separação-individação na díade mãe-gémeos.

O presente trabalho, partindo de uma resenha bibliográfica sobre o tema, tem como intuito refletir sobre as especificidades, os desafios e as dificuldades destas gestações particulares.

Introdução

Nas últimas décadas, o número de gestações gemelares e o nascimento de gémeos têm vindo a crescer, devido, entre outros fatores, ao aumento da idade materna e da procriação medicamente assistida, à introdução de novas técnicas de diagnóstico durante a gravidez, bem como ao desenvolvimento de cuidados neonatais e de assistência materno-infantil (eg., Blondel, 2009; Rodrigues *et al.*, 2005; Siddiqui, & McEwan, 2007). Não obstante, a incidência da gestação gemelar tem sido subestimada visto as taxas de incidência não refletirem mais do que as gestações com sucesso ou em estado avançado de gestação.

Gestação gemelar

A gestação é uma fase rica de novas vivências, significados, sonhos, transformações, mas também de grandes dúvidas, medos e ansiedades. Na gestação gemelar estas vivências são particularmente intensas, já que a mesma é sempre considerada uma gravidez de risco, não só por haver uma maior probabilidade de morbilidade e de mortalidade da mãe e dos bebés (eg., Garel, Charlemaine, & Blondel, 2006; Manso, Vaz, Taborda, & Silva, 2011;

Rodrigues *et al.*, 2005; Souza *et al.*, 2010), como também pelo facto de o diagnóstico de gemelaridade ser vivenciado pela maioria das mulheres com intensa emoção, sentimentos de ambivalência, medo, choque, raiva, surpresa (eg., Charlemain, & Garel, 2009; Van der Zalm, 1995).

De acordo com Robin e Josse (1987), a gestação gemelar tende a ser melhor aceite quando as mulheres sabem que tal lhes poderá acontecer (presença de gémeos na família, tratamento contra a esterilidade) e agravado quando é sabido tardiamente, já que as mães se vêm confrontadas com uma situação para a qual não estavam preparadas. Todavia, estas variáveis não se revelam significativas em todas as investigações (cf., Veiga, 1997).

Uma variável que parece ser significativa em vários estudos relativamente à aceitação da gestação gemelar (eg., Robin, & Josse, 1987; Veiga, 1997) é a fantasia prévia da mesma. Quando a grávida já fantasiou ter gémeos, podendo mesmo uma gestação gemelar fazer parte do seu projeto inicial e do de toda a família, a aceitação da situação gemelar parece estar facilitada. Pelo contrário, quando não há fantasia nem sonho, a situação da gestação gemelar parece ser mais complexa. A mãe, ao ver-se confrontada com dois filhos em vez da criança única imaginada ou "fantasmaticizada", pode rejeitar ou negar a sua situação de futura mãe gemelar, o que poderá comprometer a formação e o desenvolvimento do vínculo com os fetos e, posteriormente, com os bebés reais.

Face ao diagnóstico de gestação gemelar, as grávidas usam algumas estratégias para lidar com o mesmo, nomeadamente: atenção cuidada ao seu estado fisiológico e emocional, assim como aos níveis de atividade fetal; recolha de informação sobre as características específicas da gravidez gemelar; preparação de um espaço para dois (Van der Zalm, 1995; Veiga, 1997). Estas estratégias parecem ajudar as mulheres a aceitarem a ideia de que estão grávidas de gémeos e a pensar num futuro com dois bebés. A atenção aos níveis de atividade fetal, por exemplo, parece ser particularmente importante para o estabelecimento da relação

vinculativa com cada um dos bebês, já que estas mulheres têm como tarefa suplementar diferenciar e diferenciarem-se de dois seres. A zigotia parece ter nestes casos uma influência determinante, pois, se esperam gémeos monozigóticos, as mães têm tendência a pensar nos bebês como um par com características idênticas; enquanto se esperam gémeos dizigóticos, e em particular de sexo diferente, vêm-nos sobretudo como seres individuais com características distintas, embora continuem a formar díade (Veiga, 1997). Percebe-se, assim, que o fulcro e a especificidade da situação gemelar é o processo de individuação (Anderson, & Anderson, 1990), uma vez que os gémeos têm de se separar não só da mãe, como separar-se e diferenciar-se um do outro a fim de cada um adquirir a sua identidade. Todavia, este processo não é fácil nem linear, seja para os gémeos, seja para as suas famílias. A escolha do nome das crianças é um exemplo da questão em discussão. Por um lado, os pais sentem a necessidade de diferenciar os filhos através do nome; por outro lado, desejam valorizar a gemelaridade. Esta ambivalência na escolha dos nomes mostra claramente a condição paradoxal dos gémeos: busca-se a sua separação-indivuação, mantendo simultaneamente a sua união/gemelaridade. Muitos pais resolvem este dilema escolhendo nomes que começam pela mesma letra (Sara/Sílvia) ou pela mesma sílaba (Carlos/Carolina) ou que acabam com a mesma sílaba (Joana/Mariana) ou nomes compostos em que um dos nomes é partilhado (Manuel Pedro/João Pedro).

Não obstante, começar a relacionar-se com ambos os fetos, fazer o enxoval e preparar fisicamente as suas casas e as suas realidades para o nascimento de duas crianças, permite que as mães/famílias aceitem mais facilmente que desta gravidez irão nascer duas crianças e que são necessários ajustes, adaptações e/ou alterações na realidade e na dinâmica familiar. A zigotia e o sexo dos bebês afetam, também neste domínio, o modo como os pais fantasiam e se preparam para esta nova realidade, adotando comportamento/estratégias mais diferenciadoras, nos casos dos gémeos dizigóticos e de sexo diferente (ex: imaginam crianças

distintas, com enxoval e brinquedos próprios), e mais igualitárias, no caso dos gémeos monozigóticos (ex: imaginam crianças idênticas em termos físicos e de temperamento, partilhando um enxoval igual).

O nascimento de dois filhos obriga, entre outros aspetos, a que a família repense o seu quotidiano e as suas opções. A situação profissional é particularmente refletida e reequacionada, não só durante a gestação (por exemplo, a mãe parar de trabalhar pelo risco e cansaço que a sua situação atual acarreta), mas sobretudo no pós-parto, já que as necessidades económicas familiares se veem acrescidas. Nos estudos efetuados por Ellison e Hall (2003) e por Ellison, Hotamisligil, Lee, Rich-Edwards, Pang, e Hall (2005), citados por Andrade, Martins, Angelo e Martinho (2014a), concluiu-se que a percentagem de mães gemelares a trabalhar fora de casa, com trabalho remunerado, é inferior comparativamente às mulheres que concebem um único filho. Esta opção agrava a situação económica das famílias e as implicações não se limitam apenas a este âmbito. O estatuto social e a saúde mental da mulher poderão igualmente ser afetados. Nos estudos supracitados percebeu-se, ainda, que muitas mulheres têm que abdicar da sua profissão e carreira, e, se algumas mães entendem esta opção como uma oportunidade (nomeadamente de cuidar a tempo inteiro dos seus filhos e de os ver crescer), outras percebem-na como uma perda de parte da sua identidade, independência e mesmo estatuto social.

Face à sua situação atual e às múltiplas mudanças que se antecipam, não são de estranhar os medos, as dúvidas e as angústias observados em muitas mulheres. Neste sentido, é importante que os profissionais de saúde e de intervenção psicossocial reconheçam e aceitem estes sentimentos, proporcionando à grávida uma realidade externa securizante e compreensiva.

O acompanhamento familiar deve, então, ser assegurado, desde a gravidez, por profissionais especializados, já que aumenta a segurança e a autoconfiança da mulher e da

família para lidarem com os novos desafios que se afiguram. Importa, por isso, que estes profissionais conheçam esta realidade, preparem as mulheres/famílias para os cenários vindouros (nomeadamente para a possibilidade de um parto prematuro, com eventual necessidade de incubadora), viabilizem informação específica e de apoio, equacionem estratégias e proporcionem um suporte (afetivo, logístico...) adequado e direcionado às necessidades identificadas em cada família, no sentido de as preparar para o cuidar e os cuidados a ter com gémeos, sustentando a sua prática em conhecimentos científicos (Bryan, 2002; Colpin, Munter, & Nys, 2000; Damato, 2005, citado por Andrade *et al.*, 2014a; Andrade, Martins, Angelo, & Martinho, 2014b).

A possibilidade de as mães/famílias poderem partilhar as suas experiências pessoais e os seus sentimentos com os profissionais pode ser determinante para a aceitação e a vivência positiva da situação gemelar, facilitando, assim, os processos de vinculação e de separação-individuação.

Parto e Pós-parto

A incerteza quanto à data do parto, o receio de complicações clínicas, bem como da dor e da morte adquirem características particularmente intensas nas grávidas gemelares (Garel, Charlemaine, & Blondel, 2006). Não obstante, parece ser o modo como a mãe vivencia o parto e o pós-parto, relativamente a si e/ou aos bebés, bem como a primeira imagem que a mulher tem dos mesmos, que mais afetam a disponibilidade e a qualidade relacional posterior. Assim, a vivência negativa do momento do parto e a vinda ao mundo de crianças prematuras, com problemas médicos, tornam presentes todos os receios, angústias e dúvidas que a mulher tinha tido durante a gravidez, não apenas de ter crianças prematuras, com alguma debilidade ou deficiência, mas mesmo da morte de um ou de ambos os filhos.

O nascimento de bebés prematuros, muito comum na gestação gemelar (*eg.*, Blondel, 2009; Glazebrook, Sheard, Cox, Oates, & Ndukwe, 2004), gera frequentemente na mãe ansiedade, decepção e frustração. Ao ver bebés frágeis, muito diferentes dos bebés imaginários, fica desiludida, particularmente se não os pode tocar e os vê apenas através do vidro da incubadora. “A 1ª imagem que a mãe tem dos bebés reais e a sua capacidade em integrá-los nos bebés imaginários parece afetar de modo determinante a qualidade da relação mãe-bebés no período pós-parto. Quando a mãe se depara “com filhos que em nada são parecidos com os bebés imaginários, que apresentam perturbações do desenvolvimento e que podem até morrer, poder-se-á verificar um desajustamento ou desinteresse da mãe pelos bebés e estes, por sua vez, ao sentirem a inexistência de um espaço psíquico disponível para eles na interação, podem perder o interesse em responder e solicitar a mãe. Tais comportamentos podem levar a disfunções na interação mãe-bebés” (Veiga, 1997, p.141). Dias Cordeiro (1994) refere, no mesmo sentido, que a prematuridade é uma situação de risco para a relação mãe-filho e, conseqüentemente, uma situação de vulnerabilidade psicológica. Estudos realizados por Klaus e colaboradores (Figueiredo, 1992) e outros (*eg.*, Bakeman, & Brown, 1977; Lester, Hoffman, & Brazelton, 1985) com mães de prematuros ou mães que estiveram separadas de seus filhos, após o parto, revelaram grandes dificuldades no estabelecimento da relação vinciativa. Garel, Charlemaine e Blondel (2006), asseveram o mesmo em relação à situação gemelar. A prematuridade e sobretudo a separação são vividas pela mãe com angústia, depressão, levando-a a desenvolver fantasias e medos em relação à(s) criança(s). Neste casos é frequente observar-se a mulher a iniciar um processo de luto antecipado, com ambivalência entre a esperança da(s) criança(s) sobreviver(em) e a preparação para a morte desta(s). Após a fase de dúvida sobre a vida ou morte do(s) seu(s) filho(s), tem de reinvestir as crianças. Esta adaptação ao papel de mãe dá-se lenta e tardiamente e o desenvolvimento de uma boa relação vinciativa torna-se mais difícil. Selnit e Green (Dias Cordeiro, 1994) descreveram mesmo a

existência da *síndrome da criança vulnerável* nos bebés prematuros, já que estes têm frequentemente uma relação perturbada com a mãe, não se conseguem separar dela até uma idade avançada, têm comportamentos regressivos, entre outros. Percebe-se, assim, a necessidade de as instituições hospitalares adotarem medidas preventivas que limitem a duração da(s) separações - quando mãe e/ou filhos, ou um deles, são hospitalizados - e adotem estratégias que facilitem a interação mãe-filho(s), essencial ao desenvolvimento da vinculação.

Após o parto, a mãe deverá enfrentar com segurança os aspetos concretos da situação gemelar: descobrir imediatamente os gestos indispensáveis aos cuidados e à saúde de dois bebés e de cada um, em particular. Esta tarefa é muitas vezes dificultada quer pelos problemas médicos e alimentares dos gémeos, quer pela fadiga excessiva das mulheres. Face ao carácter absorvente destes cuidados, certas mães recorrem à ajuda sistemática do pessoal técnico e auxiliar, preferindo repousar durante a estadia no hospital para melhor enfrentar o regresso a casa. Esta situação é particularmente sentida, como vimos, quando nascem crianças prematuras e têm necessidade de incubadora. Após a saída da maternidade, as mães gemelares recorrerem sobretudo à ajuda familiar, sendo o pai das crianças a sua principal fonte de suporte (Anderson, & Anderson, 1990; Veiga, 1997).

A gemelaridade pode confrontar o sistema familiar com múltiplas vulnerabilidades e dificuldades ao nível da gestão quotidiana. A sobrecarga de trabalho na realização de rotinas diversas e inacabáveis, a privação de horas de sono, têm sido alguns dos fatores identificados em famílias de gémeos geradores de *stress* e ansiedade (Andrade *et al.*, 2014a). Estudos realizados por Ellison, Hotamisligil, Lee, Rich-Edwards, Pang e Hall (2005), Olivennes, Golombok, Ramogida e Rust (2005) e por Sheard, Cox, Oates, Ndukwe e Glazebrook (2007), citados por Andrade e colaboradores (2014a), concluem que mães de gémeos falam, mais frequentemente, de experiências difíceis, questionando-se mais sobre a parentalidade e

colocando mais dúvidas. Sentem-se cansadas, revelando que as suas expectativas, relativamente à maternidade eram diferentes, apresentando-se esta como um trabalho mais duro, menos gratificante e com mais dificuldades do que imaginavam. Em consequência, tendem a experienciar sintomas depressivos (Choi, Bishai, & Minkovitz, 2009; Garel, Charlemaine, & Blondel, 2006), e a perceber uma diminuição da sua qualidade de vida (Ellison *et al.*, 2005, citados por Andrade *et al.*, 2014a). Enquanto com um bebé a mãe consegue estabelecer uma sincronia entre os períodos de vigília e de sono do filho, na situação gemelar, a repetição e o número de cuidados a ter são um entrave ao estabelecimento dessa ritmicidade conjunta. Nos primeiros dias, as mães de gémeos, submergidas pela sobrecarga dos cuidados a ter com as crianças e o esgotamento físico e psicológico, são privadas de uma parte dos prazeres e gratificações trazidos pelas reações dos recém-nascidos. Esta situação parece não ajudar a mãe a relacionar-se e a individualizar precocemente os seus bebés (Garel, Charlemaine, & Blondel, 2006), observando-se, por vezes, confusões entre aqueles, particularmente no decorrer da amamentação. Em geral, como referem vários autores (eg., Anderson, & Anderson, 1990; David, Azevedo, Russi, Berthoud, & Oliveira, 2000), horários de amamentação, sono, banho e outras atividades rotineiras tendem a ser simultâneos ou sequenciados (termina de cuidar de um bebé e faz de seguida o mesmo com o outro, podendo alterar a ordem com que começa na vez seguinte), incluindo roupas que os deixam mais parecidos. Embora as mães percebam que cada filho tem as suas necessidades, temperamento e padrões de interação - e, por isso, deve responder aos mesmos de forma individualizada -, teme beneficiar um em prejuízo do outro - e, por isso, tende a responder de forma similar aos dois. Ora, esta preocupação com a justiça entra em conflito com a tarefa de individualização (Anderson, & Anderson, 1990).

As mães/famílias que estão atentas a cada filho e se mostram capazes de responder adequadamente às necessidades de cada um, são as que tendem a enfatizar as diferenças entre

os gémeos e a adotar comportamentos diferenciadores – dão-lhes nomes diferentes, vestem-nos de forma diferente e enfatizam as suas diferenças comportamentais -, o que facilita o desenvolvimento de uma relação individual com cada um deles e o desenvolvimento de indivíduos distintos, capazes de realizações pessoais, num contínuo de transações com o seu meio. As que valorizam a igualdade e a justiça parental tendem a acentuar a gemelaridade dos filhos, nivelando as suas diferenças, seja pela escolha de roupas idênticas seja pela desvalorização das diferenças comportamentais. Como consequência, respondem de forma insuficiente e/ou inadequada às necessidades de um ou de ambos os bebés, o que pode afetar negativamente o desenvolvimento de relações individuais e a tarefa da individualização.

Há, então, que ajudar a mulher/família a ultrapassar as dúvidas e incertezas quanto às suas capacidades de cuidar dos bebés, encorajando-a e orientando-a quanto ao modo como pode alimentar, cuidar, estimular e relacionar-se com os dois bebés, e com cada um em particular. Neste processo é essencial que sejam (re)ativadas as redes de suporte da família, pois, como referem Gottlieb e Briggs (Anderson, & Anderson, 1987) é quase impossível que esta equilibre as suas necessidades com as necessidades das crianças, sem ajuda externa. Aliás, a pesquisa revela que uma boa rede de suporte parece ser o melhor preditor de uma vinculação segura mãe-bebés, ou seja, as fontes de suporte parecem exercer um efeito positivo na interação mãe-bebé, particularmente nos casos em que os bebés são prematuros (Crnic et al., 1986; Feiring et al., 1989, citado por Figueiredo, 1992) ou têm um temperamento difícil (Hann, 1989; Pianta, 1989, citado por Figueiredo, 1992).

Sabendo-se que uma relação gratificante deve ser recíproca e ter sincronia, é importante observar como é que a mãe e as crianças estão a contribuir para este sistema comum. Assim, os profissionais devem estar atentos se a mãe/ família atende mais um filho do que o outro, se chama um deles pelo nome e o outro não, se se refere constantemente aos gémeos como "gémeos", se se dirige negativamente e inadequadamente a um e positivamente ao outro, se

percebe um como o "mau" e o outro como o "bom" e se estes comportamentos são consistentes ou se ocorrem apenas em dias em que a mãe/família se sente irritada com um deles. Se se observarem consistentemente respostas inadequadas com um ou ambos os gémeos, é importante sensibilizar a mãe/família para esta situação e elaborar programas de intervenção para alterar este comportamento.

Partindo do pressuposto de que as mães precisam de diferenciar os gémeos para se relacionarem com cada um individualmente, é importante que os profissionais, durante o período pós-parto, avaliem as capacidades maternas em reconhecer as competências particulares de cada criança, particularmente quando são gémeos monozigóticos. Se o profissional perceber dificuldades no desenvolvimento de uma relação individual com cada um dos gémeos, é importante intervir, ajudando a mãe a descobrir as diferenças físicas e temperamentais dos seus filhos, bem como as suas necessidades particulares (Anderson, & Anderson, 1987). Este processo é facilitado quando os gémeos são de sexo diferentes ou apresentam diferenças físicas visíveis (eg., peso e estado de saúde), funcionando estes como elementos diferenciadores importantes que permitem à mãe estabelecer comparações precoces entre as crianças e individualizá-las. A. Anderson e B. Anderson (1990), na sua teoria sobre a vinculação mãe-gémeos, referem que, quando os gémeos são dizigóticos, as mães tendem facilmente a polarizar as diferenças físicas dos seus filhos, numa fase inicial, e, mais tarde, as diferenças temperamentais. Só por volta dos quatro meses é que elas começam a ser capazes de se adaptarem às diferenças e às necessidades de cada gémeo, sendo que, apenas aos oito meses, o fazem de uma forma espontânea, já que, como refere uma mãe, eles passam a ser percebidos "mais como seres individuais do que como gémeos" (Anderson, & Anderson, 1990, p. 375).

A par do acompanhamento e suporte profissional, é importante que estas mães/famílias sejam incentivadas a partilhar as suas dúvidas e questões com outras mães/famílias gemelares

ou a participarem em encontros que lhes permita, por um lado, discutir os mitos relacionados com os gémeos e as especificidades desta realidade particular, e, por outro, partilhar as suas expectativas, receios e vivências. Estes espaços de encontro podem promover, por si só, a emergência de interações mais adequadas, facilitando o processo de vinculação, bem como a tarefa materna/familiar da separação-individualização.

Conclusão

O diagnóstico, a gestação, o parto e a maternidade podem ser vivenciados com alegria, particularmente se fazem parte do projeto familiar, ou com angústia e dor, se as mães nunca fantasiaram ter filhos gémeos, se se sentem ambivalentes face à gestação e/ou duvidam das suas competências para lidarem com ambos os bebés. É assim importante, como referem vários autores (eg., Bryan, 2000; Garel, Charlemaine, & Blondel, 2006), um seguimento atento das famílias de gémeos desde o diagnóstico, fornecendo-lhes informação específica, ajuda material e suporte afetivo, com o intuito de auxiliá-las a prepararem-se para o nascimento de dois filhos. Os profissionais de saúde e de intervenção psicossocial devem, neste sentido, estar cientes das necessidades e das dificuldades sentidas e vividas pelas famílias gemelares, e por cada família em particular, de forma a proporcionarem um apoio efetivo e coordenado, especialmente durante a gravidez – facilitando a aceitação da mesma e a preparação para a maternidade - e a primeira infância - apoiando e ajudando a ativar o potencial relacional da díade mãe-bebés gémeos, e, como refere David e colaboradores (2000), a perceber as diferentes necessidades e temperamentos dos bebés. Só assim a família, e a mãe em especial, estará capaz de olhar para as crianças como sujeitos individuais e de os tratar de forma diferenciada, preservando, assim, a identidade e a individualidade de cada um e estabelecendo um vínculo satisfatório e sadio com ambos.

Referências

- Anderson, B., & Anderson, A. (1987). Assessing families with problems attaching to twin infants. In M. Leahey & L. Wright (Eds.), *Families and psychosocial problems* (pp. 64-77). Pennsylvania: Aprengthouse Publishers.
- Anderson, B., & Anderson, A. (1990). Toward a substantive theory of mother-twin attachment. *Maternal Child Nursing*, 15(6), 373-377.
- Andrade, L., Martins, M., Angelo, M., & Martinho, J. (2014a). A família na vivência da gemelaridade – Revisão sistemática. *Texto Contexto Enferm*, 23(3), 758-66.
- Andrade, L., Martins, M., Angelo, M., & Martinho, J. (2014b). A saúde mental na parentalidade de filhos gêmeos – Revisão da literatura. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, Especial 1, 109-116.
- Bakeman, R., & Brown, J., (1977). Early interaction: consequences for social and mental development at three years. *Confrontations Psychiatriques*, 16, 83-124.
- Blondel, B. (2012). Augmentation des naissances gémellaires et conséquences sur la santé. *Journal de Gynécologie Obstétrique et Biologie de la Reproduction*, 38 (8S1), 7-17.
- Bryan, E. (2002). Educating families, before, during and after multiple birth. *Seminars in Neonatologie*, 7(3), 241-6.
- Charlemain, E., & Garel, M. (2009). Difficultés psychologiques des mères d'enfants multiples: de la grossesse aux premières années. In M. Dehan & D. Lacombe (Eds.), *Les jumeaux et leur pédiatre (s/p)*. Paris: Doin Editeurs.
- Choi, Y., Bishai, D., & Minkovitz, C. (2009). Multiple birth are a risk factor for postpartum maternal depressive symptoms. *Pediatrics*, 123(4), 1147-1154.
- Colpin, H., Munter, A., & Nys, V. (2000). Pre and postnatal determinants of parenting stress in mothers of one year-old twins. *Marriage Family Review*, 30(1), 99-107.
- David, D., Azevedo, E., Russi, E., Berthoud, C., & Oliveira, A. (2000). Tríade de contato íntimo: Apego entre mãe e filhos gêmeos. *Revista Biociência*, 6(1), 7-63.
- Dias Cordeiro (1994). *A saúde mental e a vida* (3ª ed.). Lisboa: Salamandra (obra original publicada em 1982).
- Figueiredo, B. (1992). Contextos de educação e desenvolvimento: A interação mãe-bébé (Dissertação das Provas de Aptidão Científica e Capacidade Pedagógica). Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Garel, M., Charlemaine, E., & Blondel, B. (2006). Conséquences psychologiques des naissances multiples. *Gynécologie Obstétrique & Fertilité*, 34 (11), 1058-63.
- Glazebrook, C., Sheard, C., Cox, S., Oates, M., & Ndukwe, G. (2004). Parenting stress in first-time mothers of twins and triplets conceived after in vitro fertilization. *Fertility and Sterility*, 81(3), 505-511.
- Lester, B., Hoffman, J., & Brazelton, T. (1985). The rhythmic structure of mother-infant interaction in term and preterm infants. *Child Psychology*, 56, 15-27.
- Manso, P., Vaz, A., Taborda, A., & Silva, I. (2011). Coronocidade e complicações perinatais na gravidez gemelar. Casuística de 10 anos. *Acta Médica Portuguesa*, 24, 695-698.
- Robin, M., & Josse, D. (1987). Quelques aspects de la relation mère-enfant à la suite d'une naissance gémellaire. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 35 (8-9), 369-377.
- Rodrigues, D., Fernandes, A., Silva, R., & Rodrigues, M. (2006). O domicílio como espaço educativo para o autocuidado de puérperas: binômio mãe-filho. *Texto Contexto Enferm*, 15(2), 77-86.
- Rodrigues, C., Branco, M., Ferreira, I., Nordeste, A., Fonseca, M., Taborda, A., Silva, I., & Almeida, M. (2005). Epidemiologia da Gestação Múltipla – Casuística de 15 anos. *Acta Médica Portuguesa*, 18, 107-111.
- Siddiqui, F., & McEwan, A. (2007). Twins. *Obstetric, Gynaecology and Reproductive Medicine*, 17(10), 289-296.
- Silva, J., Cecatti, J., Pires, H., Passini Jr, E., Parpinelli, E., & Pereira, B. (2003). Assistência à gestão e parto gemelar. *Revista Ciências Médicas, Campinas*, 12(2), 173-183.

- Souza, L., Madi, J., Araújo, B., Zatti, H., Madi, S., Lorencetti, J., & Marcon, N. (2010). Características e resultados perinatais das gestações gemelares (1998-2007). *Revista AMRIGS*, 53(2), 150-155.
- Van der Zalm, J. (1995). Accommodating a twin pregnancy: maternal processes. *Acta Geneticae Medicae et Gemellelogiae*, 44, 117-133.
- Veiga, S. (1997). Vinculação e separação-indivuação em díades mãe-bebés gémeos (Tese de Mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

**EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE E PREVENÇÃO DE COMPORTAMENTOS
ADITIVOS: DO DIAGNÓSTICO (LOCAL) À INTERVENÇÃO
(SOCIOCOMUNITÁRIA)**

Pedro Aires Fernandes, Câmara Municipal de Odivelas, pedro.fernandes@cm-odivelas.pt

RESUMO: A Prevenção de comportamentos aditivos e dependências (com ou sem substância psicoativa presente) assume particular importância no contexto da Educação para a Saúde, a qual configura uma série de ações de cariz pedagógico/informativo, visando o aumento de conhecimentos e reforço de competências dos seus destinatários, no sentido da adoção de estilos de vida saudáveis. Neste contexto de intervenção, assiste-se localmente ao desenvolvimento de projetos de cariz sociocomunitário, dirigidos aos indivíduos e comunidades de um dado território, de complexidade crescente em matéria do seu planeamento, implementação e avaliação. A intervenção produzida localmente assenta regularmente no estabelecimento de parcerias, entendidas como uma aliança de vontades individuais e organizativas à volta da necessidade de coordenar as atuações de cada parceiro, procurando o incremento da qualidade da ação conjunta e a otimização dos recursos disponíveis, numa lógica de rede. As redes têm, assim, um papel vital nas políticas de educação e saúde modernas ao permitir que autores de políticas, investigadores e comunidades consigam reunir, a diversos níveis, recursos para alcançar objetivos de saúde e de desenvolvimento sustentável. Esta mobilização social deve ser comunitária, envolvendo por isso as instituições locais, conhecedoras do território onde operam. Desta forma, a dinâmica participativa estabelecida entre os diferentes níveis de organização social (serviços da Administração Central, Municípios, associações locais, investigadores...) produzirá efeitos diretos e ampliará o alcance da ação, em particular se estiver presente desde a fase de diagnóstico, através do qual se procede à identificação das necessidades concretas que caracterizam a realidade social que se pretende alterar.

Promoção e Educação para a Saúde

O conceito “Saúde” tem sido objeto de uma reflexão alargada por diversas áreas científicas, face à sua complexidade, registando reformulações sistemáticas na sua definição.

Em 1948, a Organização Mundial de Saúde (OMS) viria a propor uma das definições mais emblemáticas deste conceito, assumida como referência até aos dias de hoje, ao entender a saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não a mera ausência de doença.

A definição da OMS pôs em evidência a natureza positiva da saúde, reforçando o caráter essencial do bem-estar psicológico e, desta forma, contrariando a perspetiva redutora que cingia a ideia de saúde a uma perspetiva meramente biomédica. Pese embora esse facto, a

definição proposta acentua a centração no indivíduo, conferindo reduzido destaque ao contexto onde este se insere e às relações estabelecidas com o mesmo.

Foi partindo deste pressuposto que Dubos (1960, cit. por Saúde, 1999) viria a considerar a saúde como um estado de adaptação ao meio e a capacidade de funcionar em melhores condições nesse meio, representando um salto qualitativo relevante que marcaria a história evolutiva deste conceito.

Com o passar do tempo, o conceito de saúde assiste ao alargamento do seu âmbito, sendo entendida como aspeto essencial para o desenvolvimento das próprias comunidades. A definição constante na Declaração de Alma-Ata (decorrente da Conferência Internacional sobre Cuidados de Saúde Primários, realizada a 12 de setembro de 1978, em Alma-Ata – Cazaquistão) seria um outro marco relevante neste percurso, reforçando a perspetiva de saúde como um recurso que deve estar ao alcance de todos para o desenvolvimento progressivo das comunidades (Alma-Ata, 1978).

A saúde assume-se, assim, como um constructo multifatorial, no âmbito da qual intervêm diversos fatores considerados determinantes de saúde. Desta forma, a saúde individual, embora influenciada por fatores de natureza biológica e comportamental (estilos de vida), depende também em grande medida de fatores sociais, económicos e ambientais (Carvalho Teixeira, 2007). Partindo-se de uma visão holística da saúde, reforça-se a importância de uma abordagem pluridisciplinar desta problemática.

É neste contexto de ideias que surgem dois conceitos fundamentais, distintos mas necessariamente complementares, a centralizar o debate sobre Saúde Pública: Promoção da Saúde e Educação para a Saúde.

De acordo com o constante na Carta de Ottawa (1996), documento de referência nesta área, a Promoção da Saúde é o processo que permite capacitar as pessoas a melhorar e a

aumentar o controlo sobre a sua saúde e seus determinantes – comportamentais, psicossociais e ambientais, e, assim, melhorar a sua saúde e a sua qualidade de vida.

Já a Educação para a Saúde assume-se como uma estratégia da promoção da saúde, remetendo para a criação de oportunidades de aprendizagem, incluindo conhecimento e desenvolvimento de competências que conduzam à saúde individual e da comunidade.

Neste sentido, a promoção da saúde local visa a definição de estratégias locais de saúde, as quais surgem condicionadas pelo efeito regulador das políticas de saúde das instâncias nacionais com responsabilidades em matéria de saúde (Direção-Geral da Saúde, por exemplo), bem como, de instâncias internacionais de referência como é o caso da OMS.

Pese embora o efeito regulador (nacional e transnacional) acima referido, parece conferir-se ao “local” algum nível de autonomia, de modo a que as estratégias locais de saúde sejam definidas em resposta a necessidades concretas de intervenção, específicas de um dado território (bairro, freguesia, concelho ou região), mobilizando a rede de recursos e instituições/entidades com intervenção direta ou indireta na área da saúde. Nesta rede incluem-se os agrupamentos dos centros de saúde, as autarquias (Juntas de Freguesia e Câmaras Municipais), agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, forças de segurança, associações desportivas, recreativas, culturais e juvenis, associações de pais, centros comunitários e o tecido empresarial local, entre outros.

Neste contexto, assume particular relevância a Educação para a Saúde, configurando uma série de ações de cariz pedagógico e informativo, dirigidas aos indivíduos e comunidades desse território, visando o aumento de conhecimentos e reforço de competências dos mesmos na defesa ativa da sua própria saúde, por via da adoção de hábitos e estilos de vida saudáveis. Desta forma, assiste-se ao desenvolvimento de programas e projetos de cariz sociocomunitário, levados a cabo pelas entidades acima referidas, de complexidade e exigência crescentes em matéria do seu planeamento, implementação e avaliação, assentes no

estabelecimento de parcerias que visam o incremento da qualidade da intervenção e a otimização dos recursos disponíveis.

Cidade, Poder Local e Promoção da Saúde

O Projeto Cidades Saudáveis

Como refere Saúde (1999), desde há muito tempo que a humanidade se preocupa com a saúde das cidades e das suas populações, assistindo-se a uma intenção generalizada de promover cidades o mais saudáveis possível.

Apesar disso, acrescenta a mesma autora, a preocupação sobre a saúde da população das cidades tem variado ao longo do tempo. O rápido processo de urbanização que acompanhou a industrialização e os problemas de saúde daí resultantes sublinhou a necessidade de criar respostas que visassem a melhoria das condições de vida e de trabalho das pessoas, passando por novas leis e técnicas enquadradas no âmbito da Saúde Pública: construção de sistemas de esgotos, redes de fornecimento de água, leis para as indústrias e habitação, medidas antipoluição, inspeção de produtos alimentares, alargamento dos parques e áreas de recreio, ao mesmo tempo que o planeamento urbano ia crescendo de importância.

Com o aprofundamento da crise económica dos anos oitenta e o aumento daí decorrente dos problemas urbanos e sociais existentes, as autarquias locais sentem a necessidade de alargar o seu campo de intervenção, ultrapassando largamente a sua competência legal, visando as populações com mais dificuldades, com uma abordagem própria e territorializada.

Tendo como ponto de partida a definição de Promoção de Saúde na Carta de Ottawa (1996), é configurada uma intervenção autárquica que engloba todos os setores que estruturam a vida quotidiana das cidades, nomeadamente: urbanismo, ambiente residencial e

profissional, condições de trabalho e de lazer, redes de relacionamento e vida social, acessibilidade dos cidadãos aos cuidados de saúde, participação e cidadania, entre outros.

A Agenda 21, documento de referência produzido no âmbito da Conferência do Rio em 1992, viria a salientar a urgência em definir programas de ação local de proteção e promoção da saúde. Desta forma, é reconhecido aos poderes locais uma centralidade e posição privilegiada para o conhecimento dos problemas das suas comunidades, bem como, na definição de estratégias locais de atuação para fazer face a esses mesmos problemas, assegurando funções de coordenação com outras forças territoriais, favorecendo a troca de informações, ideias e experiências.

É neste contexto que, em 1994, por iniciativa da União Europeia, nasce o projeto “Cidades Saudáveis”, reconhecido como uma estrutura com possibilidade de estimular ações relativas aos problemas ambientais, sanitários e sociais, assentando na troca de experiências (Saúde, 1999). Baseando-se na ação local, próxima do cidadão, revela-se um instrumento útil para atingir os objetivos da OMS de “Saúde para Todos”, já que permite testar, desenvolver e implementar as novas perspectivas de saúde pública ao nível local, onde, de alguma forma, os conceitos mais abstratos e mais globais de promoção de saúde e saúde para todos podem ser mais facilmente concretizáveis. Tal pressuposto assenta na convicção de que, sendo o poder local o nível de administração mais próximo da população, as cidades podem e devem assumir um papel central na condução do processo de melhoramento da saúde (WHO, 1993).

Uma cidade saudável é definida como aquela que está continuamente a criar e a melhorar os ambientes físicos e sociais e a expandir os recursos da comunidade que permitem às pessoas apoiarem-se mutuamente no desempenho de todas as atividades inerentes à vida, desenvolvendo o seu potencial máximo (WHO, 1993).

Em Portugal, regista-se a existência da Rede Portuguesa de Cidades Saudáveis (RPCS), uma Associação de Municípios que tem como missão apoiar a divulgação,

implementação e desenvolvimento do Projeto Cidades Saudáveis nos municípios que pretendam assumir a promoção da saúde como uma prioridade da agenda dos decisores políticos.

A Intervenção das Autarquias no Domínio da Saúde: do Legislado às Práticas

Em Portugal, e de acordo com as atribuições legais das autarquias, estas não dispõem de competências próprias definidas no domínio da saúde. A responsabilidade da autarquia centra-se numa componente muito particular relacionada com a “salubridade pública”, compreendendo matérias como condições de habitabilidade, a qualidade da água, tratamento de águas e de esgotos, controlo do ruído, elementos considerados fundamentais para a higiene pública da comunidade (Saúde, 1999).

Como refere a mesma autora, o processo de desconcentração do setor da saúde, iniciado em 1995, com a formação das cinco Regiões de Saúde, não se repercutiu em descentralização de funções para as autarquias. A preocupação em melhorar a articulação entre os dois níveis de cuidados de saúde (primários e secundários), objetivo de reestruturação do setor, continuou a considerar ser a intervenção nesta área da competência exclusiva dos serviços específicos de saúde (Centros de Saúde e Hospitais), sob tutela da administração central, excluindo-se desta forma a possibilidade de uma participação do poder público local. Às autarquias caberia exclusivamente a responsabilidade de disponibilizar espaços para a concretização física dos Centros de Saúde (Decreto-Lei 77/84, Art.º 8.º, alínea g).

A Lei de Bases da Saúde (Lei n.º 48/90, de 24 de agosto), estabelece na sua Base IX que, sem prejuízo de eventual transferência de competências, as autarquias locais participam na ação comum a favor da saúde coletiva e dos indivíduos, intervêm na definição das linhas de atuação em que estejam diretamente interessadas e contribuem para a sua efetivação dentro das suas atribuições e responsabilidades.

Não obstante o comando legal inserto na Lei de Bases da Saúde, tem sido entendimento da Associação Nacional dos Municípios Portugueses que a participação do Poder Local no sistema de saúde tem-se restringido à nomeação de representantes para determinados órgãos consultivos do Ministério da Saúde, sem que daí advenham poderes funcionais que sejam suscetíveis de influenciar as decisões.

É com a publicação da Lei n.º 159/99, de 14 de setembro - Lei-Quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais – que se configura uma nova oportunidade de uma transferência efetiva de competências em matéria de Saúde, propiciando aos Municípios um outro grau e nível de intervenção, conjugando-se as intervenções das Administrações Central e Local nesta área. Este diploma legal estatui no seu artigo 22.º, sob a epígrafe de “Saúde”, que compete aos órgãos municipais:

- a) Participar no planeamento da rede de equipamentos de saúde concelhios;
- b) Construir, manter e apoiar centros de saúde;
- c) Participar nos órgãos consultivos dos estabelecimentos integrados no Serviço Nacional de Saúde;
- d) Participar na definição das políticas e das ações de saúde pública levadas a cabo pelas delegações de saúde concelhias;
- e) Participar nos órgãos consultivos de acompanhamento e avaliação do Serviço Nacional de Saúde;
- f) Participar no plano da comunicação e de informação do cidadão e nas agências de acompanhamento dos serviços de saúde;
- g) Participar na prestação de cuidados de saúde continuados no quadro do apoio social à dependência, em parceria com a administração central e outras instituições locais;
- h) Cooperar no sentido da compatibilização da saúde pública com o planeamento estratégico de desenvolvimento concelhio;

i) Gerir equipamentos termais municipais.

Pese embora alguma legislação avulsa publicada posteriormente, podemos concluir que estamos perante um quadro legislativo redutor, sendo conferidas fundamentalmente às autarquias responsabilidades na área do planeamento, construção e gestão dos equipamentos de saúde concelhios.

No entanto, e se atualmente as suas competências são limitadas, é possível verificar que as autarquias portuguesas desenvolvem, de uma forma geral, iniciativas no campo da saúde para além do legislado. Do ponto de vista da intervenção concreta em matéria de Educação para a Saúde, regista-se o desenvolvimento de uma atuação autárquica em temáticas diversas, tais como, a Alimentação Saudável, Atividade Física, Gerontologia, Doenças Cardiovasculares, Comportamentos Aditivos, Sexualidade, Saúde Mental, entre outros.

De forma mais pontual ou organizada em torno de uma estratégia municipal, as ações referidas, em alguns casos, tendem já a denotar níveis elevados de aprofundamento e complexidade, enquadradas numa intervenção integrada e estratégica para os territórios, podendo, em alguns casos, esboçar verdadeiras políticas locais de saúde, ao envolverem e forma efetiva os restantes atores locais.

Assumindo em alguns casos um carácter inovador, enquadradas numa ótica de intervenção social mais alargada, muitas das iniciativas surgem motivadas por compromissos de ordem política e como resultado das relações contratuais que se vão estabelecendo entre organismos da Administração Central e Organizações não-governamentais.

Segundo Saúde (1999), a intervenção das autarquias na saúde pode ser assim perspectivada segundo os seguintes vetores:

- Facilitar a coordenação do conjunto dos atores locais intervenientes no campo da saúde (estabelecendo sistemas de comunicação e de gestão de informação eficazes);

- Promover a territorialização das ações com objetivos de promoção da saúde (procurando responder às especificidades do território e das comunidades);
- Estimular a articulação das ações na área da saúde com outras conduzidas noutros setores de atividade (visando uma intervenção coerente e complementar).

Neste processo, tem vindo a ser concedida alguma centralidade aos municípios, pela legitimidade que lhes é conferida enquanto representantes das populações democraticamente eleitos. Neste sentido, parece esperar-se do município um papel fundamental, mobilizador de um conjunto alargado e transversal de intervenções no campo da saúde que tenham como referência essencial da sua ação, o território que servem, socialmente construído e organizado.

A Prevenção de Comportamentos Aditivos enquanto Estratégia Fundamental das Ações Interventivas Locais

Enquadramento da Problemática

Entende-se por comportamento aditivo (ou processo de adição) os comportamentos com características impulsivas/compulsivas, em relação a diferentes atividades ou condutas, como, por exemplo, jogo, internet, substâncias psicoativas, envolvendo também um potencial de prazer. A continuidade e persistência deste tipo de comportamento pode evoluir para um processo de dependência.

A intervenção na área das dependências passou, assim, a abranger, para além do uso de substâncias psicoativas, outras áreas do comportamento. As adições comportamentais são semelhantes à adição às substâncias em muitas variáveis, nomeadamente nas motivações, nas consequências, as quais podem ser semelhantes às das dependências de substâncias psicoativas.

Droga ou substância psicoativa é toda a substância, de origem natural ou sintética, lícita ou ilícita, que altera o funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC), deprimindo-o,

estimulando-o ou perturbando-o. O uso e abuso deste tipo de substâncias é um fenómeno cuja incidência e preocupação daí resultante têm vindo a aumentar em todo o mundo, tendo o consumo atingido também o quotidiano dos países em vias de desenvolvimento e pulverizando a distinção clássica entre países produtores e consumidores.

Relativamente à situação no nosso País, o que se verifica é que o nível de conhecimento sobre o consumo de substâncias psicoativas é ainda insatisfatório, escasseando os dados para uma completa caracterização da realidade. Pese embora este facto, têm sido realizados alguns estudos visando definir-se mais claramente a dimensão e as características do fenómeno da droga em Portugal. O Relatório Anual sobre a situação do País em matéria de drogas e toxicodependências (SICAD, 2013) reúne os mais recentes dados existentes e conhecidos sobre esta matéria, destacando os seguintes:

- No estudo realizado em 2012 na população geral residente em Portugal (15-64 anos), a cannabis, o *ecstasy* e a cocaína foram as substâncias ilícitas preferencialmente consumidas pelos portugueses, com prevalências de consumo ao longo da vida (pelo menos uma experiência de consumo) de 9,4%, 1,3% e 1,2%. Entre 2007 e 2012 verificou-se, para quase todas as drogas, uma descida das prevalências de consumo ao longo da vida (qualquer droga passou de 12% para 9,5%) e de consumo recente (qualquer droga passou de 3,7% para 2,7%), bem como uma diminuição das taxas de continuidade dos consumos (qualquer droga passou de 31% para 28%). Os jovens adultos (15-34 anos) apresentaram prevalências de consumo mais elevadas do que a população total. Cerca de 0,7% da população de 15-64 anos e 1,2% da população jovem adulta apresentavam sintomas de dependência do consumo de cannabis, cerca de um quarto dos consumidores de cannabis nos últimos 12 meses. As prevalências de consumo das várias drogas são mais elevadas nos homens, apesar de alguns consumos no sexo feminino terem aumentado entre 2007 e 2012, contrariamente ao padrão geral

de evolução. Lisboa, a Região Autónoma dos Açores e o Alentejo, foram as regiões (NUTS II) com prevalências de consumo de qualquer droga ao longo da vida e nos últimos 12 meses acima das médias nacionais, na população total e na jovem adulta. Quanto às novas substâncias psicoativas, em 2012, 0,4% da população portuguesa (0,9% dos jovens adultos) já tinha tido pelo menos uma experiência de consumo ao longo da vida e 0,1% nos últimos 12 meses (0,3% dos jovens adultos). À semelhança das substâncias ilícitas, os consumidores eram sobretudo jovens e do sexo masculino, e Lisboa, Açores e o Alentejo apresentaram prevalências de consumo ao longo da vida acima da média nacional. Em 2012, Portugal continuava a apresentar prevalências de consumo de substâncias ilícitas abaixo dos valores médios europeus;

- No contexto das populações escolares, nos estudos nacionais realizados em 2010 e 2011, a cannabis continua a ser a droga mais consumida (prevalências ao longo da vida entre 2,3% nos alunos de 13 anos e 29,7% nos de 18 anos), com valores próximos às de qualquer droga (entre 4,4% nos 13 anos e 31,2% nos 18 anos). Com prevalências de consumo ao longo da vida bastante inferiores, surgem a cocaína, o *ecstasy* e as anfetaminas entre os mais novos, e as anfetaminas, LSD e *ecstasy* entre os mais velhos. Apesar dos aumentos de 2006/2007 para 2010/2011 - sobretudo do consumo de cannabis mas também de outras drogas como o LSD -, as prevalências de consumo de qualquer droga entre os alunos mais novos (13-15 anos) mantêm-se aquém das registadas entre 2001 e 2003.

Prevenção: Especificidades e Relevância

Num contexto de agravamento e extensão dos consumos de substâncias psicoativas, nomeadamente entre os adolescentes, a prevenção do consumo de drogas tornou-se uma grande preocupação para a saúde pública. No entanto, e pese embora se assista ao

reconhecimento generalizado da importância de um maior investimento ao nível da prevenção, a verdade é que a educação preventiva em matéria de consumo de substâncias psicoativas, lícitas e ilícitas, continua a ser o parente pobre das políticas sociais (Morel, Boulanger, Hervé e Tonnelet, 2001). No entanto, e tal como referem os mesmos autores, para ser efetiva, a educação preventiva terá que ser alvo de profundas mudanças na sua própria conceção e aplicabilidade.

A prevenção primária, definida como conjunto de estratégias, metodologias e técnicas que visam conduzir a tomadas de decisão mais conscientes, que protejam as pessoas do uso, abuso ou uso indevido das drogas, parece ser a solução mais acertada e economicamente mais rentável, contribuindo para a manutenção da qualidade de vida das populações (Silva, 2004).

Prevenir, em sentido lato, é evitar que algo aconteça. Contudo, o nosso sentir e agir sobre a Prevenção Primária deverá ser muito mais abrangente. Implica-nos a todos enquanto cidadãos responsáveis pelo nosso próprio bem-estar. O abuso de drogas, assim como outros comportamentos de risco, não se submete a relações causais. A etiologia da adição é multifatorial e compreender a interação entre fatores de risco e fatores de proteção possibilita construir projetos de intervenção.

Por outro lado, e como refere Silva (2004), as substâncias psicoativas atualmente disponíveis são muito diversificadas, estando sempre a aparecer novos tipos, com efeitos diferentes, prontas a captar novos consumidores. Neste sentido, os desafios nesta área de intervenção são constantes, implicando uma monitorização sistemática da realidade.

A promoção da saúde contempla o envolvimento da população como um todo, num contexto de vida quotidiana, em vez de se centrar exclusivamente nas pessoas em risco. Propor atitudes responsáveis face aos produtos psicotrópicos e dar aos indivíduos as capacidades para escolherem são assim os princípios diretores de uma prevenção adequada à sociedade e aos seus valores (Morel, Boulanger, Hervé e Tonnelet, 2001).

Deste modo, e tal como é referido no Plano Nacional Contra a Droga e as Toxicod dependências 2005 - 2012, “(...) há que investir em estratégias que preparem os jovens para enfrentar/lidar com os riscos associados ao consumo” (pg. 37), numa lógica também de redução de riscos e minimização de danos, evitando políticas e ações que apostam sobretudo na diabolização da mensagem, com a expectativa infundada de que o receio e o medo possam, por si só, assegurar a adoção de comportamentos preventivos eficazes.

Face ao exposto, e com base no disposto nos documentos mais recentes de suporte técnico de referência (Internacional, Europeu e Nacional) no que diz respeito às linhas orientadoras no âmbito da intervenção preventiva face aos comportamentos aditivos e dependências (EMCDDA, 2011; SICAD, 2013; UNOCD, 2013), pode concluir-se que as intervenções preventivas dessem ser intensivas, continuadas, interativas, compreensivas, avaliadas e multicomponentes - ou seja, integrando componente informativa, componente ambiental/reguladora e competências de vida/sócio emocionais e parentais.

Mobilização Comunitária e Diagnóstico Local

O consumo de risco de substâncias psicoativas constitui um problema cujos determinantes implicam o conjunto dos aspetos da vida social (educação, saúde, segurança, economia, etc.). Em consequência, “...querer confrontar-se com esta realidade, procurar introduzir mudanças, precisa de uma mobilização em todos os registos disponíveis e de todos os potenciais atores” (Morel, Boulanger, Hervé e Tonnelet, 2001, pg. 255).

Ainda de acordo com os mesmos autores, esta mobilização social deve ser comunitária, envolvendo por isso as instituições locais, conhecedoras do território onde operam. A dinâmica participativa estabelecida entre os diferentes níveis de organização social (Administração Central, Municípios, instituições, associações...) terá, pois, efeitos diretos e ampliará o alcance da ação, em particular se estiver presente desde a fase de diagnóstico.

As redes têm um papel vital nas políticas de saúde modernas ao permitir que autores de políticas, investigadores, comunidades e outros grupos consigam reunir, a diversos níveis, recursos para alcançar objetivos de saúde e de desenvolvimento sustentável. As redes permitem que governos locais e os seus parceiros tenham uma plataforma comum facilitadora de construção e ação, bem como estabelecer agendas políticas comuns e desenvolver sistemas de formação e suporte para a implementação de novas políticas.

Neste contexto, assume especial relevância o estabelecimento de parcerias, entendidas como uma aliança de vontades individuais e associativas à volta da necessidade de identificar e coordenar saberes-fazer. Neste sentido, o trabalho em rede constitui uma verdadeira forma de organização para manter as parcerias. Ao nível da intervenção comunitária, e face aos inúmeros constrangimentos e dificuldades com as quais as instituições se deparam, particularmente ao nível dos recursos (humanos, materiais e essencialmente financeiros), o trabalho em rede assume ainda maior preponderância, permitindo inclusivamente eliminar situações de sobreposição de atividades, bem como, potencializar os recursos existentes.

O diagnóstico local das necessidades de cada território é assumido como um eixo fundamental de atuação, sendo considerado como o primeiro passo a dar num caminho preventivo que se quer eficaz e adequado. Tal como é referido no atual Plano Nacional Contra a Droga e as Toxicodependências 2005 – 2012, “ (...) a perceção das realidades e dos fenómenos é mais sentida e melhor percebida a nível local, pelo que se deve partir das suas necessidades/propostas para construir planos de intervenção que respondam a diagnósticos territoriais, identificando prioridades para o início ou continuidade das intervenções”.

No entanto, mais do que um diagnóstico inicial, é essencial que as estruturas promotoras de uma dada ação comunitária procedam a uma avaliação sistemática da intervenção em causa, de modo a poderem reajustar continuamente as estratégias definidas inicialmente face aos resultados obtidos parcialmente. Do sucesso de um determinado projeto

depende necessariamente todo o processo de gestão a si associado, incluindo o planeamento, execução e controlo/monitorização, visando a qualidade, adequabilidade e sustentabilidade da ação desenvolvida no quadro de uma pretensa mudança de uma qualquer realidade social (Ander-Egg, 1984; Roldão, 2007).

Referências

- Ander-Egg, E. (1984). *Evaluación de programas de trabajo social*. Buenos Aires: Ed. Humanitas.
- Carvalho Teixeira, J. A. (2007). Psicologia da Saúde, In J. A. Carvalho Teixeira (Org.), *Psicologia da Saúde. Contextos e áreas de Intervenção*, Lisboa: Climepsi Editores, col. Manuais Universitários, 50, pp. 17-42.
- Matos, M. G. (2004). Psicologia da Saúde, saúde pública e saúde internacional. *Análise Psicológica*, 22 (3), pp. 449-462.
- Matos, M. G. (2007), Psicologia da Saúde e Saúde Pública. In J. A. Carvalho Teixeira (Org.), *Psicologia da Saúde. Contextos e áreas de Intervenção*. Lisboa: Climepsi Editores, col. Manuais Universitários, 50, pp. 43-70.
- Morel, A.; Boulanger, M.; Hervé, F.; Tonnelet, G. (2001), *Prevenção das Toxicomanias*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Precioso, J.; Taveira, M. C. (2007). Psicologia e Educação para a Saúde em contexto escolar. In J. A. Carvalho Teixeira (Org.), *Psicologia da Saúde. Contextos e áreas de Intervenção*, Lisboa: Climepsi Editores, col. Manuais Universitários, 50, pp. 71-100.
- Roldão, V.S. (2007). *Gestão de Projetos – Abordagem Instrumental ao Planeamento, Organização e Controlo*. Monitor, Lisboa.
- Saúde, A. (1999). *III Congresso da Geografia Portuguesa/Poder Local e Políticas de Promoção da Saúde*. Lisboa: Edições Colibri e Associação Portuguesa de Geógrafos.
- Silva, R. P. (2004), “Prevenção das toxicodependências: Porquê eu?”, *Análise Psicológica*, 22 (1), pp. 269-271.
- Who (1993), *Healthy Cities Project: a project becomes a movement: review of progress 1987 to 1990*. Copenhagen.

Documentos de referência

- Carta de Ottawa (1996).
(disponível em: <http://www.dgdc.min-du.pt/educacaosaude/index.php?s=directorio&pid=96>)
- Declaração de Alma-Ata (1978)
(disponível em: <http://cmdss2011.org/site/wp-content/uploads/2011/07/Declara%C3%A7%C3%A3o-Alma-Ata.pdf>)
- Plano Nacional Contra a Droga e as Toxicodependências 2005 – 2012, Instituto da Droga e da Toxicodependência (2005)
(Disponível em: <http://www.portaldasaude.pt/nr/rdonlyres/f6874b50-243e-49a0-86fc-d6eb0affa709/0/planonacionalfinal.pdf>)
- Relatório anual sobre a situação do país em matéria de drogas e toxicodependências 2013 (disponível em http://www.sicad.pt/bk/publicacoes/lists/sicad_publicacoes/attachments/72/relat%c3%b3rioanual_2013_a_situa%c3%a7%c3%a3o_do_pa%ads_em_mat%c3%a9ria_de_drogas_e_toxicodepend%c3%aancias.pdf)
- EMCDDA (2011) – European drug prevention quality standards. A manual for prevention professionals (disponível em: <http://www.emcdda.europa.eu/publications/manuals/prevention-standards>)
- SICAD (2013). Linhas gerais de orientação à Intervenção Preventiva nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências
(disponível em: <http://www.sicad.pt/PT/Intervencao/DocumentosTecnicoNormativos/Paginas/default.aspx>)
- UNOCD (2013) – International Standards on Drug Use Prevention;
(disponível em http://www.unodc.org/documents/prevention/prevention_standards.pdf)

LITERACIA EM SAÚDE: CONHECIMENTO SOBRE AFASIA DA POPULAÇÃO PORTUGUESA ADULTA

Catarina Ramos, Universidade Atlântica, cramos@uatlantica.pt

Paula Vital, Universidade Atlântica/St Casa da Misericórdia de Lisboa, pvital@uatlantica.pt

RESUMO: Em Portugal a principal causa de morbilidade é o acidente vascular cerebral (AVC), sendo que cerca de 50% dos sobreviventes de AVC ficam com restrições ao nível da comunicação, com uma grande incidência de afasia. A funcionalidade comunicativa da pessoa com afasia (PcA) irá ser influenciada quer pela incapacidade resultante da lesão da estrutura cerebral, nomeadamente ao nível das funções mentais da linguagem, quer pelos fatores ambientais dos vários contextos onde a pessoa interage. A Organização Mundial de Saúde (2011) defendeu que é vital melhorar o conhecimento da população sobre a deficiência de forma a desenvolver uma sociedade inclusiva. **Objetivo:** Averiguar o conhecimento e as principais fontes de informação sobre afasia da população portuguesa adulta. **Metodologia:** Estudo exploratório-descritivo e transversal cuja amostra, não probabilística por conveniência, é constituída por 193 indivíduos, 68,4% do género feminino e 31,6% do género masculino com uma média de idades de 41 anos (DP=15,06). Para a recolha dos dados foi aplicado o questionário de autopreenchimento “Conhecimento sobre afasia” de Vital e Ramos (2013). **Resultados:** Os inquiridos já ouviram falar mais de outras condições de saúde (>93%) com menor incidência que a afasia (26,9%), no entanto, 58,5% afirma conhecer alguém que não comunicava/falava após ter sofrido um AVC. As principais fontes de informação sobre afasia são os média (38,4%), o facto de ser familiar/amigo de uma PcA (17,3%) e trabalhar com PcA (11,5%). **Conclusão:** O estudo realça um necessário investimento em literacia em saúde na área da afasia.

Introdução

Literacia em saúde (LS) corresponde a comunicar informação de saúde de forma clara e a entender corretamente informação de saúde de modo a ser possível a ação, a interação e a tomada de decisão de forma esclarecida, consciente, autónoma e benéfica para a pessoa e para a comunidade. Neste sentido a LS é relevante e transversal a todos os aspetos e atores do contínuo dos cuidados, desde o bem-estar e saúde à promoção da saúde, à deteção e prevenção da doença, ao diagnóstico e tomada de decisão, ao tratamento, ao autocuidado e à prestação de cuidados.

A LS foi definida por Ratzan e Parker (2000) como “o grau em que os indivíduos podem obter, processar e compreender a informação básica de saúde e os serviços de que necessitam para tomar decisões de saúde adequados.” (Selden *et al.*, 2000). Esta definição foi mais tarde adotada pelo *Healthy People 2010* (2008) e pelo Institute of Medicine (IOM) em

2004 no relatório *Health Literacy: A Prescription to End Confusion* (2008). Berkman *et al.* (2011) realçam que o conceito de LS representa uma variedade de habilidades necessárias para ser possível funcionar de forma eficaz no contexto dos cuidados de saúde e agir adequadamente em informação dos cuidados de saúde e que incluem a literacia de impressão (capacidade de ler e compreender texto e localizar e interpretar informações em documentos), a matemática (capacidade de usar informação quantitativa) e a literacia oral (capacidade de falar e ouvir de forma eficaz). Nutbeam (2000) e Milne *et al.* (2010) (citados por Berkman *et al.*, 2011) incluem na definição de LS, um conhecimento de trabalho (*working knowledge*) dos processos da doença, a capacidade de usar a tecnologia, a capacidade funcionar em rede e interagir com os outros socialmente, a motivação para a ação política em relação às questões de saúde assim como a autoeficácia. Rothman *et al.* (2006, citados por Berkman *et al.*, 2011) referem a numeracia - capacidade para compreender e usar os números na vida do dia-a-dia, como uma componente importante da literacia em saúde. O desenvolvimento de competências em LS é um processo ao longo da vida, sendo a LS um fator determinante de saúde, os níveis limitados de LS, estão associados com elevados custos no sistema de saúde (Kickbusch *et al.*, 2013).

A LS é uma responsabilidade partilhada entre as pessoas/doentes (ou alguém no fim da receção da comunicação em saúde) e os prestadores (ou alguém no final dando a comunicação em saúde), em que ambos devem comunicar por formas que o outro possa compreender (Osborne, 2013). As pessoas têm dificuldades em compreender a informação de saúde por diferentes razões que podem incluir a literacia (em geral), a idade, a deficiência, a linguagem, a cultura e as emoções (Osborne, 2013). A literatura aponta para que os grupos com menor LS sejam pessoas com problemas de saúde crónicos, imigrantes, pessoas com mais baixo rendimento, residentes em zonas rurais e pessoas acima dos 65 anos.

O envelhecimento da população e o conseqüente aumento da esperança média de vida, os avanços da medicina, bem como as alterações dos estilos de vida dos indivíduos são fatores que podem estar na base do crescimento do número de doenças crónicas que influenciam a condição de saúde da pessoa. A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2011) refere que um bilhão de pessoas em todo o mundo apresenta algum tipo de deficiência e destas cerca de 200 milhões vive com limitações consideráveis ao nível da funcionalidade. Em Portugal, os acidentes vasculares cerebrais (AVC) são das principais causas de mortalidade e morbidade, sendo a sua incidência mais elevada que em outros países da Europa e do mundo (Direcção Geral de Saúde, 2006). O Ministério da Saúde (2014), na apresentação dos seus programas nacionais de saúde prioritários, refere que as doenças cardiovasculares continuam a ser a principal causa de mortalidade na população portuguesa, apesar da tendência de decréscimo nos últimos anos, no entanto, têm um importante impacto económico decorrente da incapacidade provocada, gerando crescentes custos relacionados com o seu tratamento. Estudos apontam para que cerca de 50% dos sobreviventes de AVC fiquem com alterações a nível da comunicação, entre elas, uma grande incidência de afasias (Associação Nacional de Afásicos, s.d.).

Entende-se por comunicação “o processo pelo qual é trocada informação entre um emissor e um recetor com o objetivo de atingirem compreensão mútua... [neste processo] referimo-nos a o quê se comunica – pensamentos e sentimentos e a como se comunica – verbal e/ou não verbal.” (Vital, 2011, p.381). No entanto, para que a comunicação seja efetiva é necessário considerar: (1) o domínio do código utilizado para a transmissão da mensagem e a integridade das competências comunicativas, linguísticas e motoras dos intervenientes para a operacionalização desse código (Ramos, 2011); (2) a existência de um objetivo, ou seja, tem de haver algo a partilhar, para além da intenção e motivação para o fazer; (3) a definição de papéis e de regras e um equilíbrio entre custo-benefício inerente ao processo de dar e receber

para que a ação de um não se sobreponha à reação do outro (Vital, 1999) e (4) o contexto onde ocorre a interação, uma vez que é esse próprio contexto que irá vincular o conteúdo da mensagem e permitir a participação real de todos os envolvidos (Ramos & Vital, 2012).

Nesta perspectiva em que a funcionalidade comunicativa do indivíduo resulta da interação entre as suas características e competências e as características e competências do meio, e de acordo com o quadro conceptual proposto pela OMS (2001, versão portuguesa, 2004), podemos definir afasia como uma alteração das funções de compreensão e expressão da linguagem oral, escrita, não-verbal e do cálculo devido a lesão da estrutura cerebral que poderá ou não limitar a participação comunicativa da pessoa na realização das suas atividades diárias dependendo de se o meio se comporta como barreira ou facilitador ao envolvimento na situação de vida.

A pessoa com afasia (PcA) devido ao compromisso ao nível da atividade de comunicar resultante quer da alteração da sua competência linguística quer motora, pode assumir um papel passivo como comunicador e embora exista algo a comunicar, a intenção e/ou motivação para o fazer podem decrescer. A alteração motora, que se manifesta em consequência da localização da lesão cerebral, pode comprometer o uso da fala e/ou do gesto e/ou escrita como forma de comunicação e diminuir o número de contextos onde a pessoa tem a oportunidade de o realizar. Por outro lado, o meio assume frequentemente um papel de barreira, seja esta física ou atitudinal, não permitindo à PcA desenvolver uma identidade de comunicador competente, capaz de influenciar o meio e originar mudança numa aprendizagem comunicativa significativa conjunta.

Uma das principais barreiras que restringe a participação da PcA é a atitudinal, ou seja, as “consequências observáveis dos costumes, práticas, ideologias, valores, normas, crenças [que] influenciam o comportamento individual e a vida social em todos os níveis” (OMS, 2004, p. 168). As barreiras atitudinais podem resultar da falta de conhecimento do que é viver

com deficiência e com restrições ao nível da comunicação. A educação das pessoas acerca da natureza e do impacto da afasia, promovendo a compreensão das barreiras com que as PcA se deparam pode tornar-se facilitador (Howe, Worrall & Hickson, 2004). Para Ramos (2013) a intervenção com a PcA deve ser realizada através de uma abordagem multidimensional centrada quer na incapacidade comunicativa e linguística da própria pessoa, quer na mudança de atitudes, incluindo a comunicativa, dos familiares, dos prestadores de cuidados e da sociedade de forma a potencializar um crescimento comunicativo conjunto, e parafraseando Guerreiro (2002) cultivando uma cultura inclusiva, ou seja, uma cultura para todos.

A OMS, na sua recomendação 7 do Relatório Mundial sobre a Deficiência, propõe aumentar a consciência e a compreensão sobre a deficiência, salientando *“Collecting information on knowledge, beliefs and attitudes about disability can help identify gaps in public understanding that can be bridged through education and public information.”* (OMS, 2011, p.267). Vários estudos têm sido realizados de forma a averiguar o conhecimento sobre afasia da população (quadro 1) e os seus resultados mostram que os participantes das várias investigações: (1) ouviram falar de afasia entre 8,3% e 50,67% (Santos & Patrício, 2014; McCann, Tunnicliffe, & Anderson, 2013; Whitaker & Marshall, 2011; Simmons-Mackie *et al.*, 2002; Code *et al.*, 2001); (2) ouviram falar mais de outra condição de saúde (Doença de Parkinson) com menor incidência do que de afasia (McCann *et al.*, 2013; Flynn, Cumberland, & Marshall, 2008) (3) os que ouviram falar de afasia são mais frequentemente mulheres (Simmons-Mackie *et al.*, 2002; Code *et al.*; 2001) (4) os que ouviram falar de afasia apresentam uma idade superior (média igual ou superior a 46 anos) (Simmons-Mackie *et al.*, 2002; Code *et al.*; 2001) (5) tiveram conhecimento da afasia através dos media; do trabalho e/ou formação ou por serem familiares, amigos ou conhecerem PcA (Santos & Patrício, 2014; McCann *et al.*, 2013; Whitaker & Marshall, 2011; Simmons-Mackie *et al.*, 2002; Code *et al.*; 2001).

Quadro 1 - Estudos realizados sobre o conhecimento da afasia da população.

Autores (data)	Amostra	Resultados	Fonte(s) de Informação
Code <i>et al.</i> (2001)	N=929 Inglaterra EUA Australia	13,7% ouviram falar de afasia - média de idades dos participantes que ouviram falar de afasia é superior (46) à daqueles que não ouviram (41,3) - mulheres ouviram falar mais de afasia, com diferenças significativas na Austrália (p=0,003)	36% média 30% trabalho 10% familiar/amigo PcA
Simmons-Mackie <i>et al.</i> (2002)	N=926 Inglaterra EUA Austrália	13,6% ouviram falar de afasia - média de idades dos participantes que ouviram falar de afasia é superior (46,5) à daqueles que não ouviram (39,7) - mulheres (16,25%) ouviram falar mais de afasia do que os homens (9,8%)	38,7% média 24% trabalho 17,8% familiar/amigo PcA 19,4% outras fontes
Whitaker & Marshall (2011)	N=223 EUA	50,67% ouviram falar de afasia	39,8% trabalho 22,1% conheciam alguém com afasia 16,8% média
McCann <i>et al.</i> (2013)	N=300 (100 da área da saúde) Nova Zelândia	30% ouviram falar de afasia - ouviram falar de Parkinson (96%) e AVC (99,3%) - 68% dos profissionais da área da saúde ouviram falar de afasia	70% trabalho ou formação 10% média 10% familiar/amigo PcA 10% outras fontes
Santos & Patrício (2014)	N=120 (7 profissionais de saúde) Portugal	8,3% ouviram falar de afasia - 57,1% dos profissionais de saúde ouviram falar de afasia	60% trabalho 30% internet 20% televisão

A OMS (2011) sugere que o envolvimento dos média é fundamental para o sucesso das campanhas de sensibilização e para assegurar a divulgação de histórias positivas sobre as pessoas com deficiência e as suas famílias. Guerreiro (2013) reforça esta ideia quando sugere a sensibilização dos média, entre outros, como um dos motores para o desenvolvimento de um processo inclusivo. Os estudos levados a cabo a nível internacional mostram que a palavra afasia surge com menos frequência nos média quando comparada com outras condições de saúde ou alterações da comunicação com igual ou menor prevalência (Sherrat, 2011; Elman, Olgar & Elman, 2000) e quando é referida limita-se frequentemente à utilização da palavra sem a sua definição ou informação adicional (Sherrat, 2011).

A falta de conhecimento da população sobre afasia pode ter como consequências: (1) a alteração das relações interpessoais, com a consequente limitação da participação ativa da pessoa na sua vida familiar, comunitária, laboral, cívica e social (Matos, 2012; Northcott &

Hilari, 2011; Cruice, Worrall e Hickson, 2006); (2) a alteração da saúde mental da PcA, uma vez que são as pessoas com afasia que estão mais em risco de perder os amigos dentro do grupo de pessoas que tiveram um AVC, existindo um maior risco de depressão (Northcott & Hilari, 2011); (3) a falta de financiamento para a investigação, serviços e programas de reabilitação de apoio à PcA e seus cuidadores (Simmons-Mackie *et al.*, 2002; Elman *et al.*, 2000); (4) a restrição ao acesso participado aos cuidados de saúde e a diminuição da qualidade dos serviços prestados à PcA e seus cuidadores (O'Halloran, Hickson & Worrall, 2008; Parr, Pound & Hewit, 2006; Simmons-Mackie *et al.*, 2002) e (5) o não desenvolvimento de uma cultura comunicacional “*aphasia-friendly*”.

Constatada a necessidade e a importância do conhecimento sobre a afasia, seja da PcA, seja dos familiares, cuidadores e da população em geral, a partir da experiência clínica das autoras e da revisão da literatura considerou-se como objetivos deste estudo: averiguar o conhecimento e as principais fontes de informação sobre afasia da população portuguesa adulta.

Metodologia

O presente estudo é exploratório-descritivo e transversal. A amostra não probabilística por conveniência com técnica de amostragem por redes foi constituída respeitando as variáveis de: 1) inclusão - ter idade igual ou superior a 18 anos, nacionalidade portuguesa e residência em Portugal; 2) exclusão - ser terapeuta da fala, ser estudante de terapia da fala ou ser uma pessoa que tem afasia; 3) controlo - ter contacto com pessoas que têm afasia e zona de residência em meio rural/urbano. A amostra foi recolhida entre março e abril de 2014. Foram entregues 199 questionários, dos quais foram recolhidos 198, sendo a taxa de adesão ao estudo de 99,5%. No entanto, foram excluídos cinco questionários por não se encontrarem preenchidos na totalidade.

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica dos participantes (n=193).

	F (%)	M (SD)	Mín.-Máx.	Moda
Idade				
]18; 20[	4 (2,1)			
[20; 30[	49 (25,4)			
[30; 40[	41 (21,2)			
[40; 50[	42 (21,8)	41 (15,06)	18-85	23
[50; 60[	37 (19,2)			
[60; 70[	11 (5,7)			
[70; 80[	8 (4,1)			
[80; 90[	1 (0,5)			
Género				
Masculino	61(31,6)			
Feminino	132 (68,4)			
Habilitações Literárias (concluídas)				
1ºCiclo do ensino básico	14 (7,3)			
2ºCiclo do ensino básico	6 (3,1)			
3ºCiclo do ensino básico	24 (12,4)			
Ensino Secundário/Curso Profissional	101 (52,3)			
Bacharelato	4 (2,1)			
Licenciatura	40 (20,7)			
Mestrado	3 (1,6)			
Doutoramento	1 (0,5)			
Zona de Residência				
Zona urbana	140 (72,5)			
Zona rural	53 (27,5)			
Atividade Profissional				
Exerce uma profissão	152 (78,8)			
Desempregado ^a	12 (46,2)			
Reformado ^a	14 (53,8)			
Exercício de funções na área da saúde	23 (13,5)			
Profissional de saúde	16 (8,3)			
Outros profissionais	7 (3,6)			

^a n=26^b n=16

Dos 193 inquiridos, como mostra a tabela 1, 68,4% são do género feminino e 31,6% do género masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 85 anos, sendo a média de idade de 41 anos (DP=15,06). A maioria dos participantes é residente no distrito de Lisboa (66,8%) e em zona urbana (72,5%). No que se refere às habilitações literárias, 52,3% da amostra possui o ensino secundário ou curso profissional e 34,7% o ensino superior, no entanto, 9,8% dos participantes ainda são estudantes. Quanto ao exercício profissional, 78,8% dos inquiridos encontram-se a desenvolver uma atividade profissional, salientando-se que 13,3% da amostra exerce ou já exerceu funções na área da saúde, sendo 8,3% como profissional de saúde.

Para a recolha dos dados foi utilizado o questionário de autopreenchimento "Conhecimento sobre Afasia" de Vital & Ramos (2013) (Parte I e II). A parte I permite recolher os dados sociodemográficos dos participantes e a parte II o seu conhecimento sobre várias condições de saúde incluindo a afasia e no caso de ter ouvido falar de afasia, quais as fontes de informação desse conhecimento. O pré-teste do instrumento foi realizado por quatro Terapeutas da Fala com experiência na área e 12 alunos finalistas da licenciatura em Terapia da Fala.

Resultados

Os resultados obtidos mostram que 99,5% da nossa amostra já ouviu falar de AVC e 58,5% conhece ou conheceu alguém que não comunicava após ter sofrido um. Constatase que acima de 93% dos participantes do nosso estudo já ouviram falar mais de outras condições de saúde (doença de Alzheimer 100%; AVC 99,5%; diabetes 99%; doença de Parkinson 95,9%; esclerose múltipla 95,3; gaguez 93,8%) do que de afasia (26,9%). Importa ainda referir que existem outras condições de saúde das quais os participantes ouviram falar menos (alexia e agrafia 24,9%; disartria 14%) do que de afasia (26,9%).

A tabela 2 sistematiza a análise das características sociodemográficas dos participantes (n=52) que ouviram falar de afasia. A média de idades destes participantes é de 40 anos (DP=16) encontrando-se estes principalmente nas faixas etárias dos 20 aos 30 anos (34,6%) e dos 50 aos 60 anos (23,1%). Comparativamente a média de idades dos participantes que não ouviram falar de afasia (n=141) é de 41 anos (DP=14,7) tendo estes maioritariamente entre 30 e 50 anos ([30; 40[anos = 23,4%; [40; 50[anos =25,5%). Dos inquiridos que ouviram falar de afasia 63,3% são do género feminino, correspondendo a 25% da amostra total de participantes deste género (n=132), e 33,5% são do género masculino, correspondendo a 31,14% da amostra total de participantes deste género (n=61). Os participantes residem na sua maioria

em zona urbana (76,9%), correspondendo a 28,57% dos participantes que residem nesta zona na amostra total (n=140), e 23,1% reside em zona rural, correspondendo a 22,64% do total de participantes que vive nesta zona (n=53). Salienta-se ainda que 43,5% (n=23) dos profissionais que exercem funções na área da saúde ouviram falar de afasia, sendo que dos 16 profissionais de saúde 50% ouviram falar desta patologia.

Tabela 2 - Caracterização sociodemográfica dos participantes que ouviram falar de afasia (n=52).

	F (%)	M (SD)	Mín.-Máx.	Moda
Idade		40 (16)	19-79	49
Género				
Masculino	19 (33,5)			
Feminino	33 (63,5)			
Profissionais na área da saúde ^a	10 (43,5)			
Profissionais de saúde ^b	8 (50)			
Outros profissionais na área da saúde ^c	2 (28,6)			

^a n=23

^b n=16

^c n=7

As fontes de informação sobre esta condição de saúde, tabela 3, são os média (40%), o ser familiar ou amigo de uma PcA (18%), a formação (18%) ou trabalhar com PcA (12%). Apenas um participante (2%) refere ter ouvido falar de afasia através de uma campanha de sensibilização.

Tabela 3 - Fontes de informação dos participantes sobre afasia (n=50).

	F (%)
Média	20 (40)
Conversação	10 (20)
Familiar/ amigo pessoa com afasia	9 (18)
Formação	9 (18)
Trabalhar com pessoa com afasia	6 (12)
Livro	5 (10)
Campanha de sensibilização	1 (2)

Discussão

A população portuguesa, participante no nosso estudo (n=193), revela ter ouvido falar mais de afasia (26,9%) que o encontrado por outras investigações internacionais (Simmons-

Mackie *et al.*, 2002; Code *et al.*, 2001), podendo esta realidade ser explicada pelo facto de Portugal ter uma elevada incidência de AVC (DGS, 2006) e de afasias (ANA, s.d.). No estudo de Santos & Patrício (2014) os resultados obtidos para a mesma população foram inferiores aos por nós verificados, sendo que apenas 8,3% dos participantes tinham ouvido falar de afasia, no entanto, na nossa amostra existiam familiares e amigos de PcA (18%), mais profissionais de saúde (8,3%) e outros profissionais da área da saúde (3,6%), o que poderá explicar a diferença. Estes aspetos ao nível das características dos participantes que constituem a amostra podem também justificar o facto dos nossos resultados serem inferiores aos de McCann *et al.* (2013) e Whitaker & Marshall (2011). Independentemente do atrás considerado podemos afirmar que o conhecimento da população portuguesa sobre a existência desta condição de saúde – afasia, ainda é baixo (26,9%) quando comparado com outras condições de saúde com igual ou inferior prevalência (>93,8%), à semelhança do descrito por McCann *et al.* (2013) e Flynn *et al.* (2008). Esta circunstância tem consequências na participação ativa da PcA no desempenhar dos papéis (familiar, amigo, trabalhador) que são esperados de si e por si em sociedade. Esta realidade poderá, tal como o salientado por Northcott e Hilari (2011), ter impacto ao nível da saúde mental da PcA desencadeando outras condições de saúde, que terão que ser consideradas, impactando o contexto familiar, social e profissional.

A média de idade dos participantes no nosso estudo que ouviram falar de afasia (40 anos; DP=16) é inferior à daqueles que não ouviram (41 anos, DP=14,7), contrariamente ao descrito por Simmons-Mackie *et al.* (2002) e Code *et al.* (2001), talvez por 49,2% da nossa amostra apresentar entre 18 e 40 anos. Outro resultado por nós encontrado que é díspar dos descritos por estes autores refere-se ao género dos participantes que ouviram falar de afasia. Na nossa amostra, e se fizermos a correspondência para o total de participantes por género, 31,14% são do género masculino e 25% do género feminino.

Queremos salientar que dos 23 profissionais que exercem funções na área da saúde apenas 10 (43,5%) ouviram falar de afasia e dos 16 profissionais de saúde apenas 50% afirmam ter conhecimento desta condição de saúde, sendo que 12% (n=6) dos participantes refere como fonte de informação o facto de trabalhar com PcA. Esta realidade, de desconhecimento da afasia por parte de profissionais que trabalham na área da saúde, poderá ter impacto no acesso aos cuidados de saúde por parte das PcA como mostram os estudos de O'Halloran *et al.* (2008) e Parr *et al.* (2006) e põe em causa a responsabilidade partilhada, defendida por Osborne (2013), entre quem dá e recebe a informação em saúde uma vez que a comunicação pode não ser efetiva, pondo em risco os princípios éticos que devem ser respeitados num processo de tomada de decisão. Por outro lado, apenas 18% (n=9) da nossa amostra refere ter ouvido falar de afasia através da formação, e salvaguardando que estes podem não ser profissionais que prestam cuidados, podemos concluir que uma mudança quer ao nível da formação de base quer ao longo da vida deverá ser concretizada.

Importa ainda refletir no facto de 99,5% da amostra já ter ouvido falar de AVC e de 58,5% conhecer ou ter conhecido alguém que não comunicava após ter sofrido um, mas apenas 26,9% ter ouvido falar de afasia. Estes resultados mostram que os participantes do nosso estudo podem não conseguir associar as dificuldades comunicativas após o AVC dos seus conhecidos ao termo afasia ou por esta apresentar compromissos diferentes ao nível integridade funcional das funções do corpo (compreensão/expressão da linguagem oral/escrita/não verbal) tornando-se difícil de reconhecer ou por os média, fonte de informação privilegiada para a nossa amostra (40%), não serem claros quando falam desta patologia, tal como o defendido por Sherrat (2011) e Elman *et al.* (2000). Não podíamos deixar de realçar neste contexto, que sendo as alterações de linguagem um dos principais sintomas para o diagnóstico de AVC que esta não se reflita no número de pessoas que já ouviram falar de afasia. Assim podemos extrapolar que na informação fornecida à população

sobre AVC não é dado um nome às alterações de linguagem ou que ouvir falar, neste caso de AVC, não significa que se tenha real conhecimento da condição de saúde. Ambas as situações mostram que as medidas de promoção de literacia em saúde deverão ser repensadas, uma vez que não se encontra assegurado que os indivíduos tenham obtido, processado ou compreendido a informação (Ratzan e Parker, 2000, citados por Selden *et al.*, 2000). É importante salvaguardar que existem outras patologias associadas à comunicação que podem ter como etiologia o AVC, como é o caso da alexia e agrafia (24,9% ouviram falar) e da disartria (14% ouviram falar) com impacto significativo na qualidade de vida das pessoas e em que o processo de literacia em saúde fica comprometido uma vez que os participantes pouco ouviram falar.

Os nossos resultados sobre as principais fontes de informação sobre afasia – os média (40%), ser familiar ou amigo de uma PcA (18%), a formação (18%) e trabalhar com pessoas com afasia (12%), são semelhantes aos encontrados por outros autores (Santos & Patrício, 2014; McCann *et al.*, 2013; Whitaker & Marshall, 2011; Simmons-Mackie *et al.*, 2002; Code *et al.*, 2001), no entanto, para a nossa amostra o trabalho surge como uma fonte de informação menos frequente que nos outros estudos e os média como uma fonte mais frequente. Isto revela o importante papel dos média no desenvolvimento da literacia em saúde, de acordo com referido por Guerreiro (2013) e OMS (2011).

Conclusão

Os níveis reduzidos de literacia em saúde têm vindo a ser identificados e reconhecidos como um problema de saúde pública associados a custos elevados no sistema de saúde. Ao reconhecimento crescente do problema corresponde a necessidade de encontrar soluções no sentido de identificar e implementar intervenções efetivas na área da literacia em saúde. No entanto, a identificação das melhores soluções depende da compreensão do problema de

forma precisa e abrangente, das causas para uma literacia em saúde limitada e de como e porquê isso contribui para fracos resultados em saúde. No caso do conhecimento sobre a afasia, da população em geral, a necessidade da promoção da LS mostra-se significativamente mais premente pois cada cidadão poderá vir a encontrar-se na situação de PcA ou de cuidador de PcA, sendo a afasia em si uma condição que põe em causa de forma transitória ou permanente competências de linguagem e de numeracia fundamentais no processo de LS.

O desenvolvimento de competências de literacia em saúde é um processo de aprendizagem ao longo da vida, sendo uma forma importante de capital social, de empoderamento e também de construção de resiliência no indivíduo e na comunidade.

Agradecimentos

Agradecemos às Terapeutas da Fala Ana Filipa Cunha, Mara Ramos, Joana Heleno e Tânia Palma pela colaboração na recolha de dados.

Referências Bibliográficas

- Associação Nacional de Afásicos - ANA (s.d.). Perguntas e Respostas sobre Afasia. Disponível em http://www.anafasicos.org/publicacoes/desdobraveis/desd_perguntas_respostas.pdf, último acesso em 15 de maio de 2013.
- Berkman N.D., Sheridan S.L., Donahue K.E., et al. (2011). Health Literacy Interventions and Outcomes: An Updated Systematic Review. Rockville (MD): Agency for Healthcare Research and Quality (US); 2011 Mar. (Evidence Reports/Technology Assessments, No. 199). Disponível em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK82423/>. Último acesso a 01 de março de 2015.
- Code, C.; Simmons-Mackie, N.; Armstrong, E.; Stiegler, L.; Armstrong, J.; Bushby, E.; Carew-Price, P.; Curtis, H.; Haynes, P.; McLeod, E.; Muhleisen, V.; Neate, J.; Nikolas, A.; Rolfe, D.; Rubly, C.; Simpson, R. & Webber, A. (2001). The public awareness of aphasia: An international survey. *The International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, 1-5.
- Cruice, M.; Worrall, L. e Hickson, L. (2006). Quantifying aphasic people's social lives in the context of non-aphasic peers. *Aphasiology*, 20 (12), 1210-1225. DOI: 10.1080/02687030600790136.
- Direcção Geral de Saúde (2006). Actualização do Programa Nacional de Prevenção e Controlo das Doenças Cardiovasculares. Circular Normativa nº 03/DSPCS. Disponível em http://www.portaldasaude.pt/NR/rdonlyres/9B01E25D-D16C-422C-B3E0-140D1B591198_/0/circular_normativadgs03dspcs060206.pdf, último acesso a 15 de maio de 2013.
- Elman, R; Ogar, J. & Elman, S. (2000). Aphasia: Awareness, advocacy, and activism. *Aphasiology*, 14 (5/6), 455-459.

- Flynn, L.; Cumberland, A. & Marshall, J. (2008). Public knowledge about aphasia: A survey with comparative data. *Aphasiology*, 23, 393-401. DOI: 10.1080/02687030701828942.
- Guerreiro, A.D. (2002). Para uma comunicação mais inclusiva. *Análise Psicológica*, 3 (XX), 367-371. Disponível em <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/323>.
- Guerreiro, A.D. (2013). Especificidades Educomunicacionais Inclusivas num Desenvolvimento Humano mais Universal in Martins, M. L. & Veríssimo, J. (Org.). Atas do 8º Congresso SOPCOM: Comunicação Global, Cultura e Tecnologia. Lisboa: Escola Superior de Comunicação Social-Instituto Politécnico de Lisboa, 17-19 de outubro de 2013, pp. 70-76. Disponível em http://www.sopcom.pt/sub/pag/atas_de_congressos_sopcom.
- Howe, T.J., Worra Il L.E., Hickson, L.M. (2004). "What is an aphasia-friendly environment?" *Aphasiology*, 18(11), 1015-1037. DOI: 10.1080/02687030444000499.
- IOM (2008). Institute of Medicine. Health literacy: a prescription to end confusion - executive summary. [2008 November 26]. Disponível em <http://www.nap.edu/catalog/10883.html>.
- Kickbusch, I., Pelican, J., Apfel, F., Tsouros, A. (2013). Health Literacy. The solid facts. World Health Organization: WHO Regional Office for Europe. Disponível em <http://www.euro.who.int/pubrequest>.
- Matos, A. (2012). Níveis de Actividade e Participação das Pessoas com Afasia: Desenvolvimento de Instrumentos de Avaliação Portugueses. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro - Secção Autónoma de Ciências da Saúde, Aveiro. 428 pp. Disponível em http://sweet.ua.pt/lmtj/lmtj/Matos2007_2012/Matos2012.pdf.
- McCann, C., Tunnicliffe K. & Anderson, R. (2013). Public awareness of aphasia in New Zealand. *Aphasiology*, 27(5), 568-580. DOI: 10.1080/02687038.2012.740553.
- Ministério da Saúde (2014). Programas Nacionais Prioritários. Disponível em <http://www.portaldasaude.pt/portal/conteudos/a+saude+em+portugal/politica+da+saude/progr+amas+nacionais/programas+prioritarios.htm>, último acesso a 01 de maio de 2015.
- Northcott, S. & Hilari, K. (2011). Why do people lose their friends after a stroke? *International Journal of Language Communication Disorders*, 46(5), 524-534. DOI: 10.1111/j.1460-6984.2011.00079.x.
- O'Halloran, R.; Hickson, L. & Worrall, L. (2008). Environmental factors that influence communication between people with communication disability and their healthcare providers in hospital: a review of the literature within the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) framework. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 1-32. DOI: 10.1080/13682820701861832.
- Organização Mundial de Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Tradução para Português Europeu de Leitão, A. Lisboa: Direcção Geral da Saúde.
- Organização Mundial de Saúde (2011). *World Report on Disability*. Disponível em http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/, último acesso a 15 de maio de 2013.
- Osborne, H. (2013). *Health Literacy From A To Z: Practical Ways to Communicate Your Health Message*. 2nd edition. EUA: Jones & Bartlett Learning. ISBN-13: 978-1449600532
- Parr, S.; Pound, C. & Hewitt, A. (2006). Communication access to health and social services. *Topics in Language Disorders*, 26 (3), 189-198.
- Ramos, C. & Vital, A.P. (2012). (Re)Construção Comunicativa e Aprendizagem: Uma Realidade Social in Mata, L., Peixoto, F., Morgado, J. Silva, J.C., Monteiro, V. (Org.). Actas do 12º Colóquio Internacional de Psicologia da Educação: Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação e da Prática. Lisboa: ISPA, 21 a 23 de junho de 2012, pp.168-183.
- 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. ISBN: 9789898512042.
- Ramos, C. (2013). *A Participação da Pessoa com Afasia: Uma Abordagem Multidimensional*. Trabalho submetido para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do Título de Especialista em Terapia da Fala, Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal. pp.13. Disponível em http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3306/1/PTE_CatarinaRamos_2013.pdf.

- Santos, A.R. & Patrício, B. (2014). Conhecimento dos Portugueses acerca da afasia. *Revista Portuguesa de Terapia da Fala*, 2, 22-32. ISSN: 2183-1297.
- Selden C.R., Zorn M., Ratzan S., Parker R.M. (2000). *Health Literacy: January 1990-1999*. NLM Publication # CBM2000-1. Bethesda, MD: National Library of Medicine. Disponível em www.nlm.nih.gov/archive/20061214/pubs/cbm/hliteracy.pdf, último acesso a 01 de março de 2015.
- Sherrat, S. (2011). Written media coverage of aphasia: A review. *Aphasiology*, 25 (10), 1132-1152. DOI: 10.1080/02687038.2011.577285.
- Simmons-Mackie, N.; Code, C.; Armstrong, E.; Stiegler, L. & Elman (2002). What is aphasia? Results of an international survey. *Aphasiology*, 16(8), 837-848. DOI: 10.1080/02687030244000185.
- USDHHS (2008). US Department of Health and Human Services. 11: Health Communication, Healthy People 2010: Objectives for Improving Health. 2nd edition. [2008 July 19]. Disponível em <http://www.healthypeople.gov/Document/pdf/uih/2010uih.pdf>.
- Vital, A.P. (1999). Comunicação 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.
- 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. ISBN: 9789898512042.
- Whitaker, A.M. & Marshall, R.C. (2011). *Knowledge of Aphasia: Results of a Survey*. Clinical Aphasiology Conference: Clinical Aphasiology Conference. Disponível em <http://aphasiology.pitt.edu/archive/00002262/01/74-103-1-RV-Whitaker.pdf>, último acesso a 30 junho 2013.

QUALIDADE DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: DO DIÁLOGO EXPERIENCIAL À EDUCAÇÃO EMOCIONAL

Sónia Góis, Universidade de Aveiro, soniagois@ua.pt

Marlene Migueis, Universidade de Aveiro, mmigueis@ua.pt

RESUMO: Na interação professor-aluno, a qualidade do diálogo estabelecido pode potenciar a escuta, a partilha, o reconhecimento e a compreensão de emoções, dimensões conducentes a uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula e consequentemente ao desenvolvimento de um trabalho ao nível da educação emocional das crianças. A interação professor-aluno que crie as condições necessárias para uma educação emocional com sucesso é o foco do nosso projeto. O diálogo experiencial/sensibilidade é a dimensão em estudo e compreende os indicativos de autenticidade, aceitação e empatia.

Com o presente estudo, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e apoiado pelo Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de professores pretende-se trazer uma contribuição para a promoção do bem-estar emocional de crianças e professores em sala de aula. Assim esta investigação, sendo um estudo exploratório e descritivo, insere-se numa metodologia qualitativa e no paradigma fenomenológico-interpretativo.

Este estudo pretende conhecer a perceção de uma amostra de professores portugueses sobre as interações professor-aluno que possibilitam uma educação emocional com sucesso, e compreender e analisar as estratégias de promoção da educação emocional em contexto escolar.

O estudo decorre em duas fases. Na fase I, a foram aplicados inquéritos por questionário a 91 professores de 5 agrupamentos de escolas do 1.º ciclo do ensino básico da zona centro do país. Na fase II, e com base nos resultados da fase I do estudo, será retirada uma amostra mais pequena de 8 docentes para realização de entrevistas focus group e narrativas de situação. A análise preliminar dos dados demonstra uma prevalência de docentes interessados em desenvolver atividades de educação emocional em sala de aula mas uma percentagem reduzida a fazê-lo. Pretende-se com este trabalho contribuir para a promoção do bem-estar emocional de crianças e professores em sala de aula.

Introdução

A qualidade das interações que o professor estabelece com os seus alunos vem predizer o progresso académico e social dos mesmos (Hamre & Pianta, 2001; Howes, 2000; Hughes & Kwok, 2006). Os alunos que experienciam estas relações de qualidade com os seus professores parecem ser mais suscetíveis de exibir comportamentos mais apropriados (Pianta, 2000; Murray & Greenberg, 2001; Murray & Murray, 2004; Peisner-Feinberg et al., 2001).

As relações interpessoais que se estabelecem entre os alunos e o professor baseiam-se na comunicação e no modo como esta é estabelecida durante o processo de ensino-aprendizagem. Ao refletir sobre estas questões, Estrela (1992) recorreu à grelha de observação

que havia sido desenvolvida em 1986 por Albano Estrela para procurar comprovar que na ausência de interações entre o professor e os alunos, estes últimos apresentam comportamentos de desmotivação e desinteresse, derivando muitas vezes em comportamentos de perturbação do normal fluxo da aula. No mesmo sentido, Sanches (2001, p.27) refere que “a autoridade que o professor detinha, por ser o depositário do saber ruiu e deu lugar a uma autoridade que se conquista no dia-a-dia.”. Esta alteração na relação professor-aluno exige um redimensionamento das estratégias e das práticas dos professores.

Para Woods (2001) algumas estratégias educativas de carácter criativo podem (devem!) ser utilizadas pelos professores, como por exemplo, ensinar de forma “marginal”, isto é, paralelamente à sala de aula, nos corredores, nos recreios ou mesmo no refeitório. Em determinados momentos, o docente pode fingir que tem dúvidas como forma de desafiar os seus alunos, de estabelecer com estes ligações emocionais através de um ambiente propício à imaginação, à criatividade, à empatia e à estimulação, procurando até que algumas situações disruptivas possam resultar em momentos de aprendizagem para todos os intervenientes. Ainda na mesma linha de pensamento, Arends (1995) refere ser importante que os docentes se esforcem para conhecer individualmente os seus alunos. Esta circunstância, que é sobretudo de foro afetivo, é fundamental, uma vez que se estes criarem uma relação de empatia com o professor, a ocorrência de comportamentos de indisciplina poderá ser menor.

Hargreaves (1978) refere que o clima é algo que podemos sentir mal se entra numa sala de aula, não sendo necessário observar demoradamente o contexto para conseguirmos avaliar o tipo de interações que são estabelecidas entre professor e alunos ou entre pares. Trata-se pois de um conjunto de variáveis individuais, grupais e sociais que são interdependentes. A prática emocional da profissão docente é enfatizada por Hargreaves (1998) e resumida em quatro pontos: 1. A docência é uma prática emocional; 2. Os processos de ensino e de aprendizagem

envolvem entendimento emocional; 3. A docência é uma forma de trabalho emocional; 4. As emoções dos professores são indissociáveis da prática.

A gestão das emoções, por parte quer dos professores, quer dos alunos, tem importância vital no sucesso académico, nos processos de perceção de justiça entre os estudantes e professores, nos processos de motivação e satisfação de estudantes e professores, etc. (Day, 1999; Day & Leitch, 2001; Hargreaves, 1998, 2000; Pritchard & Wilson, 2003; Zembylas, 2004). Os professores conseguem, desse modo, tornar os seus alunos mais motivados, interessados e entusiasmados com a disciplina, ou simplesmente desmotivá-los e aborrecê-los.

Uma boa gestão das emoções em contexto educativo pode ser um elemento desencadeador de melhoria da qualidade das práticas exercidas pelos professores e facilitadora das transições entre ciclos, às quais estão sujeitos os alunos. Entre nós Roldão (2008) considera que a fratura entre a faixa dos 0 aos 6 e a faixa dos 6 aos 12 constitui um ponto crítico a considerar nas políticas de melhoria da qualidade. Nos últimos anos tem havido grande interesse no desenvolvimento de práticas que facilitem a integração das crianças no 1.º ciclo (Brostrom, 2002; Fabian, 2002; Margetts, 2002 e Kienig, 2008), considerando-se a atitude emocional positiva para com a escola e a relação positiva com os adultos e pares essenciais para uma adaptação bem-sucedida e para o desenvolvimento de um sentimento de bem-estar. Preocupação esta, clara no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, onde se evidencia que “faz parte integrante do currículo a abordagem de temas transversais às diversas áreas disciplinares, nomeadamente no âmbito da [...] educação para a saúde e o bem-estar” (ME-DEB, 2001, p.10).

Nesta perspetiva, assume-se que a especificidade da profissão docente concretiza-se na função de ensinar, entendida como ação intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos. A *dimensão profissional, social e ética* é entendida de forma transversal às restantes dimensões (Despacho

n.º 16034/2010 de 22 de Outubro). No âmbito desta dimensão destacamos duas funções inerentes à atividade profissional do docente por se relacionarem mais profundamente com o objeto de estudo em evidência no perfil do professor do 1.º CEB (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto):

[...] d) Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;

[...] f) Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua atividade profissional.

Do exposto, resulta evidente a necessidade do aperfeiçoamento de competências pedagógicas e relacionais no professor, pilares de uma educação emocional no 1.º ciclo do ensino básico.

Da Educação Experiencial à Educação Emocional

A educação experiencial é um dos modelos educacionais mais influentes na área de ensino pré-escolar e básico na Bélgica e Holanda (Laevers, 2004), tendo-se disseminado para outros países europeus, incluindo Portugal (Portugal & Laevers, 2010; Pascal & Bertram, 2009). Aqui, a sua inserção efetuou-se fundamentalmente ao nível do ensino pré-escolar, sendo no entanto ainda pouco explorado ao nível do 1.º CEB.

A atitude experiencial que está na base deste modelo permite ao professor ser agente de uma comunicação em que o diálogo experiencial / sensibilidade é uma das suas dimensões essenciais (Laevers, 2003, 2005), criando condições de ensino efetivamente conducentes a aprendizagens significativas (Rogers, 1983, 1986; Pascal, 2003; Oliveira-Formosinho, 2004; Portugal, 2008; Laevers, 2009). As características salientadas no diálogo experiencial articulam-se com os trabalhos de Rogers (1983, 1986) para quem a relação professor-aluno deve desenvolver-se num clima de autenticidade, aceitação e compreensão empática.

Uma das principais características da Educação Experiencial é a participação, isto porque, as crianças apenas se envolvem nas atividades quando se concentram profundamente nelas, gastando energia e concentração. As crianças que participam ativamente estão no seu melhor, sentem-se desafiadas e funcionam perto do seu potencial máximo. Também o bem-estar emocional é uma condição essencial para a participação.. Quando as crianças se sentem inúteis, sem coragem para se lançarem nas atividades ou sob tensão emocional, dificilmente conseguem participar numa atividade. Para além disso, “para a Educação Experiencial existe um objetivo educacional muito importante que deve estar presente tanto em casa como na escola. Esse objetivo é o de ajudar as crianças a desenvolverem-se como seres humanos que não vivam oprimidos por medos, falta de coragem ou sentimentos de culpa que não reprimam os seus sentimentos, que lidam com eles e que os manifestam de uma forma natural” (Kog, Moons, 1994, P. 5).

A sensibilidade, presente no diálogo experiencial, pressupõe atenção e consideração pelas necessidades da criança (Laevens, 2003; Pascal & Bertram, 2009; Portugal & Laevens, 2010), estando na base de uma intervenção educativa qualitativamente superior (Portugal, 2008) e conferindo ao aluno competências emocionais para a sua integração (Kog, Moons & Depondt, 2004). Assim, a sensibilidade fundamenta-se nos princípios de aceitação, empatia e autenticidade. A aceitação expressa-se na capacidade de aceitar o aluno enquanto pessoa com valor próprio, aceitar os seus sentimentos e as suas opiniões sem julgamento. A empatia revela-se quando o professor compreende os comportamentos dos alunos apresentando uma consciência sensível à maneira como o processo de educação e de aprendizagem se apresenta ao estudante. Traduz-se na forma como o adulto é sensível aos sentimentos e ao bem-estar do aluno, o que pode ser percebido na responsividade do adulto perante as necessidades do mesmo, nomeadamente: necessidade de respeito (dar à criança o sentido de valorização e igualdade); necessidade de atenção (escutar a criança, conhecer a importância da necessidade

de atenção); necessidade de segurança (reconhecer e responder às incertezas e inseguranças da criança); necessidade de afeto (responder à criança com calor e afeição); e necessidade de valorização (dar à criança encorajamento, elogio e apoio) (Portugal, 1996, Portugal & Laevers, 2010). A autenticidade implica o equilíbrio entre a compreensão e aceitação do outro, dos seus próprios sentimentos e valores e da sua comunicação. Atender à qualidade do diálogo experiencial permite ao professor: examinar a relação com cada aluno, bem como, a relação entre eles e procurar melhorá-la; promover atividades que os ajudem a explorar o mundo dos comportamentos, sentimentos, relações e valores; reconhecê-los com dificuldades socioemocionais e ajudá-los através de intervenções apropriadas (Laevers, 2005).

A função do Professor no processo de alfabetização emocional é essencial. É aqui que a criança mais precisa que o *sentir* do Educador / Professor esteja ativo (Kog, Moons & Depondt (2004). Protagonizar um diálogo experiencial é estabelecer uma comunicação, no plano verbal e não verbal, de maneira a que o outro se sinta verdadeiramente compreendido, escutado, aceite e disponível para partilhar os seus sentimentos, dúvidas e receios.

A necessidade de fomentar, a par dos saberes curriculares, um clima socioafetivo positivo entre os alunos (capacidade de trabalhar em grupo, solidariedade e entreajuda, aceitação do outro-diferente, consciência da incompletude dos indivíduos e dos saberes) é tida não só como necessária e urgente mas possível, o que apela a um forte investimento na formação de professores nesse domínio (Amado *et al*, 2009).

A educação para o desenvolvimento emocional, só terá verdadeiro sucesso, quando o professor iniciar a sua autoeducação e der o exemplo, educando com inteligência emocional. Assim, tal como um professor de qualquer área científica terá de ser um perito nessa área, um professor que queira desenvolver o seu papel de forma consciente na educação emocional dos seus alunos terá de desenvolver em si próprio as competências necessárias ao efeito (Goleman, 2000; Steiner & Perry, 2000).

Na atualidade existem diferentes abordagens sobre inteligência emocional (IE). Existem duas grandes correntes teóricas, nas quais esta é interpretada por um lado como um traço de personalidade (Bar-On, 1997; Goleman, 1995, 1998) e por outro, como uma aptidão mental (Mayer e Salovey, 1997).

O modelo de Goleman (1998) que inclui as contribuições de Salovey & Mayer (1990) tem sido o mais divulgado na esfera pública e considera que a inteligência emocional é *"...capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos."* (Goleman, 1998). Dividiu-a em 5 domínios: a. Conhecer as próprias emoções; b. Gerir as emoções; c. Motivar-se a si mesmo; d. Reconhecer emoções nos outros e e. Estabelecer relações.

Salovey e Mayer (1990, p.?) definiram inteligência emocional como “a habilidade de lidar com os sentimentos e emoções, distinguir entre eles e utilizar estes conhecimentos para dirigir os próprios conhecimentos e ações”. Estes autores foram reformulando o conceito e definindo Inteligência emocional como a habilidade para perceber, assimilar, compreender e regular as próprias emoções e as emoções dos outros, promovendo um crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997). Mais tarde, Mayer, Salovey e Caruso (2000) concebem a IE como o modelo de quatro ramos interrelacionados. O modelo preconizado por estes autores considera a IE como uma forma de inteligência que combina as emoções e o pensamento operando por meio dos sistemas cognitivo e emocional (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Dividiram-na em quatro domínios: Percepção das emoções - inclui habilidades envolvidas na identificação de sentimentos por estímulos, como a voz ou a expressão facial, por exemplo. A pessoa que possui essa habilidade identifica a variação e mudança no estado emocional de outra; Uso das emoções – implica na capacidade de empregar as informações

emocionais para facilitar o pensamento e o raciocínio; Entender emoções - é a habilidade de captar variações emocionais nem sempre evidentes; Controle (e transformação) da emoção - constitui o aspeto mais facilmente reconhecido da inteligência emocional – é a aptidão para lidar com os próprios sentimentos.

Metodologia

Neste enquadramento teórico, uma interação professor-aluno que concorra para uma educação emocional com sucesso tornou-se no foco do nosso projeto.

Assim, pretende-se conhecer as conceções dos docentes do 1.º CEB sobre educação emocional e sobre o seu impacto no bem-estar emocional, no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Esta investigação tem como objeto de estudo as interações professor-aluno no 1.º CEB.

Tipo de estudo

Trata-se de uma investigação qualitativa, sendo um estudo exploratório e descritivo, inserido no paradigma fenomenológico-interpretativo. Apesar da primeira parte incluir técnicas específicas de análise quantitativa, o seu propósito é qualitativo sendo que optamos por o situar neste paradigma. A pesquisa qualitativa define-se como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17) privilegiando, particularmente, a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação (Bogdan e Biklen, 1994).

Neste sentido, este estudo permitirá conhecer a perceção de uma amostra de professores portugueses sobre as interações professor-aluno que concorrem para uma educação emocional com sucesso. Iremos estudar a dimensão diálogo experiencial/sensibilidade nos indicadores de autenticidade, aceitação e empatia (Rogers, 1983; Laevers, 2003, Pascal & Bertram, 2009; Portugal & Laevers, 2010). A autenticidade implica o equilíbrio entre a compreensão e

aceitação do outro, a compreensão e aceitação dos seus próprios sentimentos e valores e a sua comunicação. A aceitação expressa-se na capacidade de aceitar o aluno enquanto pessoa com valor próprio, os seus sentimentos e as suas opiniões sem julgar. A empatia revela-se quando o professor compreende as reações dos alunos apresentando uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante.

Traduz-se na forma como o adulto é sensível aos sentimentos e bem-estar do aluno, focalizando-se as observações na responsividade do adulto perante as necessidades do mesmo, nomeadamente: necessidade de respeito (dar à criança o sentido de valorização e igualdade); necessidade de atenção (escutar a criança, conhecer a importância da necessidade de atenção); necessidade de segurança (reconhecer e responder às incertezas e inseguranças da criança); necessidade de afeto (responder à criança com calor e afeição); necessidade de valorização (dar à criança encorajamento, elogio e apoio) (Portugal, 1996).

Participantes

Na fase I a amostra será de conveniência (Almeida & Freire, 2003) e constituída por cerca de 100 professores de 8 agrupamentos do 1.º Ciclo do Ensino Básico da zona centro do país.

Para a fase II e III será seleccionada uma amostra de 8 docentes, entre aqueles que se disponibilizaram para participar em focus group e serão realizadas três entrevistas neste formato.

Fases do estudo

Este projeto está dividido em três fases:

Na fase I será realizado um estudo preliminar que consistirá na construção, validação e aplicação de um inquérito por questionário a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico da região centro do país.

Na fase II, pretende-se questionar, discutir e refletir sobre o trabalho em educação emocional no 1.º CEB, reflexão esta promotora da interação consciente professor-aluno e da gestão pedagógica dos sentimentos e emoções conducentes ao desenvolvimento de competências emocionais nos alunos (reconhecimento, distinção e nomeação das próprias emoções e das que os rodeiam).

Na fase III é solicitado ao docente que apresente atividades desenvolvidas em sala de aula em que ele considere que tem sido trabalhada a educação emocional. Será solicitada também uma narrativa escrita de situação relativa às imagens apresentadas com base no trabalho realizado nos 2 *focus group* iniciais.

Procedimentos

Procedeu-se à solicitação de autorização com as Direções das escolas onde foram administrados os instrumentos (escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Distrito de Coimbra) para pedido de colaboração na presente investigação.

A participação dos docentes é voluntária e anónima e solicitada depois de esclarecidos os objetivos, métodos e procedimentos do estudo, sendo-lhes igualmente garantida a confidencialidade das informações prestadas, bem como a possibilidade de se recusarem ou desistirem de participar, sem quaisquer consequências negativas para si.

A utilização de vários métodos envolvendo técnicas distintas de recolha de dados permitem a triangulação metodológica participando com evidências para o estudo da realidade (Denzin, 1989). É neste sentido que o estudo aqui apresentado será constituído pelos dados recolhidos por:

1. Inquérito por questionário

O questionário foi construído com base na *Teoria da Aprendizagem Significativa* (Rogers, 1983), mais concretamente nas condições inerentes ao clima em sala de aula que ao serem proporcionadas pelo professor conduzem a que a aprendizagem suceda, nomeadamente

congruência, aceitação e compreensão empática. Mais tarde no *Modelo de Educação Experiencial* (Leavers & Van Sanden, 1997), os autores criaram a escala de empenhamento do adulto que incide nas interações professor-aluno inerentes ao Empenhamento do Adulto acrescentando à dimensão sensibilidade/ Diálogo Experiencial, caracterizada por atitudes de *empatia, autenticidade e aceitação* outras dimensões. A dimensão estudada é a Educação Emocional que foi dividida em duas categorias: Desenvolvimento de Competências Emocionais (literacia emocional; autoconsciência; reconhecimento nos outros) e Diálogo Experiencial (aceitação, empatia e autenticidade). No final do questionário estão duas tabelas com as questões (aos pares invertidos) divididas por categorias.

2.Focus Group

Será realizada com base no interesse demonstrado pelos professores participantes na fase I, uma amostra por conveniência de 8 professores que irão participar em três sessões de *focus group*. Com base no interesse demonstrado será selecionado um grupo. Estas sessões serão concebidas, implementadas e avaliadas segundo as necessidades e conceções identificadas na fase I do estudo.

A vantagem do *focus group* é que, quando bem geridos, podem produzir uma mais ampla, bem como mais compreensão em profundidade de um tema ou assunto, porque o processo de interação estimula memórias, discussão, debate e divulgação de uma forma que é menos provável na entrevista individual (Wilkinson, 2003).

3.Narrativas escritas de situação

A narrativa é uma forma das pessoas darem sentido e significado à sua experiência ao apresentar os eventos passados pela perspectiva do narrador, que tem, *a posteriori*, uma visão holística daquilo que ocorreu (Bruner, 1991; 1996; Atkinson, 1998; Alves, 2002). As narrativas escritas serão solicitadas no final da 2.^a sessão *focus group* e recolhidas no intervalo entre esta e a 3.^a sessão de *focus group*.

Resultados

Um análise preliminar dos resultados evidencia que na dimensão que pretende conhecer as concepções dos docentes acerca da *gestão pedagógica dos sentimentos e emoções conducentes ao desenvolvimento de competências emocionais nos alunos*, as respostas dos docentes permitem-nos verificar a existência de uma maior percentagem de professores que consideram que é importante esta gestão pedagógica dos sentimentos e emoções dos alunos e o desenvolvimento de competências emocionais nos mesmos. Na dimensão que pretende conhecer as práticas comunicadas dos docentes em sala verificamos uma diminuição da percentagem de docentes que desenvolvem práticas de educação emocional em sala de aula quando comparado com os docentes que revelam ser importante desenvolvê-las. Poderíamos pensar que dada a importância dada a esta vertente que as práticas lhe corresponderiam o que no grupo de docentes analisado não corresponde aos resultados obtidos.

Quanto ao *diálogo experiencial* verificamos novamente que os professores apresentam uma referência à aceitação, autenticidade e empatia como importantes, mas uma não correspondência na prática. Destas, a autenticidade e a aceitação encontram-se com valores mais reduzidos e a empatia com valores mais elevados, tanto nas concepções como nas práticas docentes é aquela com um valor mais reduzido.

Em relação à formação, uma percentagem de 87,9% refere nunca ter recebido formação na área. Destes, 25,3% referem não terem tido oportunidade e outros 31,9% dizem não terem recebido oferta de formação nesta área. Ainda 81% do total referem estar interessados em participar em formação. Destes, 55% dizem ter curiosidade, outros 15% referem sentir necessidade. Para 9% a formação que receberam não foi suficiente e sentem necessidade de mais. Apenas 8,8% refere não estar interessado em formação nesta área. Compreendemos

pelos dados obtidos que os docentes teriam curiosidade, interesse ou mesmo necessidade de frequentar ações de formação nesta área mas que tal não lhes tem sido disponibilizado.

Do total de docentes, 40,7% voluntariaram-se para participar na fase seguinte do estudo de onde será retirada uma amostra aleatória. Mais uma vez notamos o interesse demonstrado pelo tema.

Conclusões

Atentando aos resultados obtidos acreditamos poder começar a notar um interesse generalizado dentro do grupo estudado pelo tema da educação emocional e pela necessidade do desenvolvimento de práticas em sala de aula assentes nesta filosofia de trabalho. Notamos por outro lado uma falta de correspondência nas práticas comunicadas pelos docentes. Também parece haver uma grande procura por formação nesta área que não é correspondida pelos centros de formação de professores. Acreditamos que este estudo poderá vir a ser um contributo para a formação de professores nesta área.

Referências

- Alves, J. (2002). *Educação narrativa do professor*. Coimbra: Quarteto Editora
- Almeida, S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Atkinson, R. (1997). *The life story interview*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Barbour, R. (2009). *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1991). "The narrative construction of reality." *Critical Inquiry* 18: 1-21.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press, Cambridge.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press
- Day, A., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415.
- Denzin, N. (1989). *The research act* (3.ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. Denzin (Org.). *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Depondt, L., Kog, M., Moons, J. (2004). *Uma Caixa Cheia de Emoções - Manual*. Lisboa: Estúdio Didáctico.
- Goleman, D. (2000). Foreword. In R. Bar-On & J. Parker (Ed.). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. (pp. VII-XV). San Francisco: Jossey-Bass,

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76 (5), 949-967.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9, 2, 191-204.
- Laevers, F. & Van Sanden, P. (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire: Livre de base*. 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 and L. Heylen (eds.), *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education* (pp. 13-24). Studia Paedagogica 35, Leuven: University Press.
- Pascal, C. & Bertram, A. (2009). Manual: Desenvolvendo a qualidade em parcerias. In Júlia Oliveira-Formosinho (Org.). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias* Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Pianta, R. (2000). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Portugal, G. (1996). Qualidade do contexto educativo: A perspetiva da criança. In Atas do II congresso galaico-português de psicopedagogia (pp. 31-37). Braga: Universidade do Minho
- Rogers, C. (1983). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Col. Nova CIDInE, Porto: Porto Editora.
- Rogers, C. (1983). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Coleção Educação. Porto Editora.
- Wilkinson, S. (2003). Focus groups in qualitative psychology: A practical guide to research methods. *Smith J. ed. Sage Publications*. London, pp 184-204.
- Woods, P. (2001). Ser criativo em relação ao comportamento desviante na Escola. In *Indisciplina e Violência na Escola. Cadernos de Criatividade*, 3. Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.

FEEDBACK NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA ¹

Maria Niedja Pereira Martins, Universidade de Lisboa, marianiedjamartins@campus.ul.pt

Carolina Fernandes de Carvalho, Universidade de Lisboa, cfcarvalho@ie.ul.pt

RESUMO: O feedback é um importante elemento no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Consiste numa troca de informações entre professores e alunos sobre as aprendizagens, desempenhos e comportamentos que ocorrem em sala de aula. Neste texto discutimos elementos de documentos curriculares oficiais que podem auxiliar os professores a oferecerem feedback nas aulas de Matemática. Para tanto, recorreu-se a uma pesquisa documental de diferentes textos de orientações oficiais para o ensino de Matemática no Brasil. A partir de uma análise de conteúdo, identificamos seis categorias que sintetizam discussões relacionadas ao feedback do professor nos documentos. Os resultados sugerem que, na leitura desses documentos, professores podem ser orientados a oferecer feedback que valorizem a produção dos alunos e que sejam apropriados às dificuldades matemáticas dos estudantes, visto que, aspectos como o erro e o pensamento do aluno em Matemática são mencionados como ponto de partida para a elaboração de estratégias de ensino. Os aspetos relacionados ao feedback presentes nas orientações curriculares, no entanto, necessitam ser sistematicamente interpretados para serem compreendidos em profundidade. Sugere-se a necessidade do desenvolvimento de formações iniciais e continuadas voltadas a explorar os conteúdos e as estratégias de feedback presente nesses documentos oficiais.

Introdução

O feedback é uma das poucas ferramentas que os professores podem utilizar de maneira autônoma e que está sob o seu controle, sendo ele quem decide qual o conteúdo, a estratégia, o foco ou a frequência para a sua utilização durante uma aula (Carvalho & Monteiro, 2015).

Adotamos neste artigo a perspectiva de que o feedback é uma ferramenta que o professor apropria, utiliza e desenvolve para auxiliar o aluno a avançar numa determinada aprendizagem, oferecendo meios para auto avaliar o seu desempenho sobre uma tarefa ou sobre um objetivo de aprendizagem.

Muito embora se tenha verificado um aumento significativo de materiais disponíveis para a sala de aula, não há qualquer dúvida que são os exercícios rotineiros, aqueles que

¹ Trabalho realizado no âmbito do Projeto Feedback, Identidade e Trajetórias Escolares apoiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal [PTDC/CPE-PEC/121238/2010] e do Projeto de Doutoramento da primeira autora [BEX: 104518-8] apoiado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Brasil.

existem em maior quantidade (Santos, 2003), delegando ao professor saber como conduzir, questionar e provocar justificativas às resoluções dos alunos em Matemática.

Sabemos, no entanto, que a preparação de estratégias de ensino pelo professor passa necessariamente pela ponderação de elementos do currículo vigente. Diferentes estratégias de como promover avanços nas aprendizagens matemáticas estão presentes nessas orientações e conduzem às práticas docentes. Assim, torna-se necessário compreender quais os significados para o conceito de feedback nesses documentos e quais as suas potencialidades e limitações.

O feedback na sala de aula

O feedback ocorre a partir das trocas de informações entre professor/e o aluno com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos estudantes. É, assim, um processo dialógico que deve ser direcionado para a auto regulação das aprendizagens dos alunos.

De maneira geral, pode-se considerar que o desempenho e a auto regulação da aprendizagem pelo aluno guarda fortes relações com o feedback oferecido pelo professor (Sendziuk, 2010). Isso ilustra a que oferecer feedback em sala de aula é uma interessante maneira de tornar os alunos mais envolvidos com os seus estudos e com suas aprendizagens.

Aspectos como a frequência, a forma como é oferecido e o número de alunos a que será dirigido são fatores que influenciam na eficácia do feedback ao longo de uma interação em sala de aula. A respeito desses elementos, Brookhart (2008) afirma que há diferentes possibilidades para oferecer feedback em sala de aula. Diante dessas diferentes possibilidades, cabe ao professor ser capaz de agir, tomando novas decisões ou dando novos rumos à aula, que vá ao encontro dos interesses e desenvolvimentos intelectuais dos alunos (Dias & Santos, 2010a).

O feedback útil é aquele capaz de fazer com que o aluno saiba o que precisa para melhorar o seu desempenho numa tarefa (Hattie & Timperley, 2007). A eficácia de um

feedback também se relaciona com outros aspectos, tais como: 1) ser descritivo; 2) estar na forma de uma pergunta (Bruno, 2006); 3) ser dirigido à tarefa (Bangert-Drowns, Kulick & Morgan, 1991); 4) ser claro e informativo para o aluno (Orsmond, Merry, & Reiling, 2005); 5) oferecer a indicação de novas pistas para o aluno avançar; 6) buscar a auto avaliação do aluno. Para Brookhat (2008) um feedback poderá ser incorporado num ambiente de avaliação na sala de aula, no qual o professor se incumbirá de oferecer críticas construtivas aos alunos e esses deverão compreender que a aprendizagem não ocorre sem a prática. Além disso, nessa prática uma resposta não adequada deverá ser encarada como uma possibilidade de explicitar um raciocínio que pode vir a se tornar mais aprimorado.

A importância do feedback no ensino e na aprendizagem de Matemática

O feedback do professor pode influenciar os alunos na forma como compreendem e se relacionam com conteúdos curriculares da Matemática (Carvalho & Monteiro, 2015). De acordo com o National Council of Teachers of Mathematics - NCTM (1994), os alunos devem, ao longo de suas aprendizagens em Matemática, receber feedback em diferentes tipos de tarefas que incidam sobre conteúdos matemáticos relevantes à sua formação. Além disso, uma comunicação de qualidade com o aluno é essencial para que o professor possa regular aprendizagens.

Outro aspecto interessante diz respeito a construir um ambiente acolhedor para o aluno a fim de que ele possa sentir-se com vontade para expressar raciocínios matemáticos e saber que é passível de cometer erros. Para o professor, não compreender a natureza dos erros dos alunos limita as possibilidades de uma aprendizagem efetiva (Vale, Ferreira & Santos, 2010), pois inibe o estabelecimento de um ambiente formativo e regulador.

O feedback do professor que ensina Matemática relaciona-se com a natureza das tarefas, os objetivos das aprendizagens ou o grau de dificuldade dos conteúdos matemáticos. Por exemplo, em tarefas de natureza mais fechadas o feedback pode estar voltado para a

explicação dos enunciados, a orientação dos objetivos da tarefa ou a discussão dos conteúdos matemáticos associados (Dias & Santos, 2010b). Já em tarefas mais abertas, o feedback pode ser orientado para a aprendizagem exposta pelo estudante através dos argumentos que (re)elabora.

Os professores são agentes de mudança na forma de aprender e ensinar Matemática. Por exemplo, é possível que o professor estabeleça nas aulas de Matemática a valorização do discurso do aluno, da exposição do seu pensamento e da sua opinião. Ele poderá ainda recorrer ao feedback escrito no qual o aluno poderá redigir explicações e justificações nas aulas de Matemática (NCTM, 1994). Cabe assim, ao professor estar consciente do seu papel com o fim de facilitar as aprendizagens dos alunos, revelando a Matemática como um conhecimento possível de ser construído por todos.

Metodologia

Este estudo enquadra-se em uma pesquisa documental sobre as elucidações a respeito do feedback presentes em orientações oficiais para o ensino de Matemática no Brasil. Recorremos a diferentes documentos relativos a três esferas oficiais de orientação curricular: documentos do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e do Município de Camaragibe.

No Brasil, o Ensino Básico compreende nove anos, sendo composto pelo Ensino Fundamental e três anos de Ensino Médio. Além dessa classificação, tem-se a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país e é destinada a jovens e adultos que interromperam os seus estudos e para aqueles que não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade apropriada. Ao todo oito documentos principais foram selecionados e analisados para esta pesquisa, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1: Documentos curriculares para o ensino de Matemática que compuseram o estudo.

Documento	Abreviação
Parâmetros Curriculares Nacionais em Matemática para a 1ª e 4ª série (Brasil, 1997)	PCN-Iniciais
Parâmetros Curriculares Nacionais em Matemática para a 5ª e 8ª série – PCN (Brasil, 1998)	PCN-Finais
Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias – OCEM (Brasil, 2006)	PCN-Médio
Parâmetros na Sala de Aula – Ensino Fundamental e Médio (Pernambuco, 2013a)	PSA-Fund&Médio
Parâmetros na Sala de Aula – Educação de Jovens e Adultos (Pernambuco, 2013b)	PSA-EJA
Parâmetros Curriculares de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio (Pernambuco, 2012a)	PCEstadual
Parâmetros Curriculares de Matemática – Educação de Jovens e Adultos (Pernambuco 2012b)	PCEstadual-EJA
Proposta Curricular para o Ensino de Matemática de Camaragibe (Borba & Monteiro, 2009)	PCMunicipal

O Quadro 1 apresenta na primeira coluna o nome e ano de publicação de cada documento. A segunda coluna apresenta o termo para referirmos cada documento neste artigo. As escolhas pelos documentos do Estado de Pernambuco e do Município de Camaragibe resultam do facto do presente texto fazer parte de uma investigação mais ampla (Martins & Carvalho, no prelo).

A abordagem analítica da presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma análise do conteúdo com auxílio do software Nvivo versão 10 (Nvivo 2012). A partir da disso, construímos categorias de análise sobre as ideias relacionadas ao conceito de feedback presentes nos referidos documentos.

Aspectos relacionados ao Feedback encontrados nas orientações de Matemática

Na leitura do material procuramos por trechos de orientações que se relacionassem com as discussões teóricas sobre o feedback, tais como o enfoque na tarefa, a manutenção de um

ambiente respeitoso pelo professor, a valorização da fala do aluno, o debate, dentre outros aspectos. A partir dessa estratégia, emergiram seis diferentes categorias teóricas e três subcategorias associadas, que foram organizadas considerando elementos potenciais para orientar o professor a oferecer feedback aos seus alunos. A apresentação dessas categorias são explicitadas a seguir.

Construção de conhecimentos matemáticos pelos alunos

A primeira categoria relaciona-se com o erro dos estudantes, suas dificuldades ou s conceções na aprendizagem de Matemática. Defendemos que enunciar os erros geralmente cometidos pelos alunos em conteúdos matemáticos pode contribuir para o professor a antecipar os erros que podem aparecer em sua sala de aula e pensar em estratégias de feedback mais apropriadas às situações previamente identificadas. Assim, essa categoria apresenta comentários sobre resultados de avaliações e pesquisas sobre o desempenho dos estudantes numa componente matemática ou sobre o seu desenvolvimento na aprendizagem de algum conteúdo ou conceito dessa ciência. Nos PCEstadual, encontramos um trecho que traduz os elementos inseridos nessa categoria:

Nessa fase, ocorrem escritas diretamente articuladas com a linguagem natural, como, por exemplo, escrever 136 como 100306. A partir da observação da escrita de números familiares é que o estudante vai construindo os procedimentos adequados para lidar com as representações numéricas. Estudos têm mostrado que a introdução precoce de procedimentos muito rígidos de escrita dos números pode, muitas vezes, provocar o aparecimento de dificuldades de aprendizagem (Pernambuco, 2012a, p. 76).

Os trechos classificados nessa categoria discutem sobre quais os elementos que podem estar relacionados ao avanço ou a uma dificuldade de aprendizagem dos estudantes. Por exemplo, quando é exposto que “A partir da observação da escrita de números familiares é

que o estudante vai construindo os procedimentos adequados para lidar com as representações numéricas” o documento oferece uma pista sobre como proceder, ou seja, qual a ação tomar para ajudar um aluno a avançar nessa construção.

Em alguns momentos, no entanto, a apresentação de erros ou dificuldades dos estudantes eram evidenciados nos documentos sem nenhuma relação sobre o que fazer para superá-los. Os trechos que apresentavam erros ou pensamentos dos alunos sem uma menção ao feedback do professor foram consideradas numa subcategoria denominada: “Exposição do erro ou do pensamento dos alunos em Matemática”. Em exemplo, destacamos um trecho da PCMunicipal, quando da discussão da resolução de problemas:

Por exemplo, quando um estudante considera a questão: “Quantas rodas têm 8 bicicletas?” pode pensar e aplicar um processo de contagem (contando uma a uma as rodas das bicicletas); aplicar a adição repetida (adicionando o número de rodas de cada bicicleta: $2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2$); agrupar e adicionar (fazendo 2 grupos de 4 bicicletas cada: $8 + 8$); ou aplicar a multiplicação (8×2). Cada uma destas soluções reflete diferenças de pensar a questão, assim como diferentes graus de eficiência (Borba & Monteiro, 2009, p. 278).

No exemplo anterior são discutidas diferentes formas que os estudantes poderão pensar para alcançar a solução desse tipo de problema matemático. Essas estratégias ainda podem ser interpretadas como sendo as respostas dos alunos frente a um problema proposto pelo professor.

Valorização do erro dos alunos

Consideramos também uma categoria relacionada ao erro que parece contribuir para preparar o professor a lidar com essas respostas dos alunos. As orientações sobre a “Valorização do erro dos alunos” que encontramos, não vêm acompanhada de descrições ou sugestões didáticas de como a superação do erro poderia ser feita, mas, acompanham a

importância de ouvir o aluno e da necessidade de importar-se com o erro cometido por ele. Essa categoria apresenta relação com o respeito que deve ser dado ao aluno no momento em que o mesmo oferece seu feedback ao professor. A ideia subjacente é que o estabelecimento de uma relação desrespeitosa entre professor e aluno terá impactos negativos nas aprendizagens. Um exemplo disso pode ser visualizado em um trecho dos PCN-Finais:

Nesse sentido, a observação do trabalho individual do aluno permite a análise de erros. Na aprendizagem escolar o erro é inevitável e, muitas vezes, pode ser interpretado como um caminho para buscar o acerto. Quando o aluno ainda não sabe como acertar, faz tentativas, à sua maneira, construindo uma lógica própria para encontrar a solução. Ao procurar identificar, mediante a observação e o diálogo, como o aluno está pensando, o professor obtém as pistas do que ele não está compreendendo e pode planejar a intervenção adequada para auxiliar o aluno a refazer o caminho (Brasil, 1998, p. 55).

Em trechos como esse pode-se encontrar a ideia de que o erro é um princípio fundamental para elaborar estratégias de ensino. Ou seja, que é a partir da consideração do erro do aluno que o professor poderá intervir para que reconstrua ou modifique um pensamento ou um procedimento.

Valorização do saber dos estudante

Algo semelhante a essa ideia também pareceu estar por traz das orientações sobre a “Valorização do saber dos estudantes”. Os documentos consideram que não apenas o erro do aluno deve ser foco de atenção do professor, mas também o saber que traz consigo, as tarefas que consegue desempenhar. Cultivar um tom de interesse quando se pede a um estudante que expresse seu raciocínio ou pensamento Matemático é de acordo com a NCTM (1994) uma estratégia de motivação para o estudante, mas sobretudo, de instaurar normas de cidadania e solidariedade.

Um exemplo da valorização dos saberes dos estudantes pode ser encontrado nos PSA-EJA ao discutirem o ensino de retas paralelas, perpendiculares e ângulos notáveis. Essa modalidade de ensino, em especial, apresenta fortes relações com os saberes prévios dos alunos, uma vez que, destina-se a atender estudantes que vivenciaram determinadas experiências de vida, cujo aluno do Ensino Fundamental regular ainda irá experimentar, tal como a realização profissional:

É bem provável que jovens e adultos trabalhadores façam uso de alguns instrumentos de desenho em seu dia a dia. Pedreiros, marceneiros, costureiras e outros profissionais constroem frequentemente retas paralelas, perpendiculares e ângulos, em seus trabalhos. Por isso, é importante que o professor recupere as estratégias utilizadas por esses estudantes em sua vida profissional e as coloque em discussão para o grupo classe (Pernambuco, 2013b, p. 37).

Para além de expor a necessidade de valorizar o saber prévio do aluno, esse trecho esclarece ao professor a necessidade de realizar interlocuções entre a história de vida dos estudantes e os saberes matemáticos. É importante observar que ao enfatizar essa relação, o documento ainda preconiza o debate desses saberes com os demais alunos, o que contribui para que o professor reconheça a necessidade de valorizar o aluno como um agente participativo do saber a ser construído na aula de Matemática.

Apesar de trazerem informações sobre os pensamentos e erros dos alunos, bem como no abordar de discussões em torno da valorização do erro e produções dos alunos, não encontramos nesses documentos, explicações vinculadas a situações hipotéticas de sala de aula que exemplifiquem diálogos e que estes estejam associados a explicações em torno de como fazer o aluno avançar. Trazer exemplos a esse nível, explorando as falas dos alunos e professores poderiam favorecer a compreensão do aspecto dialógico que pode caracterizar o feedback.

Abordagens, ações e conteúdos para fazer o aluno avançar

As orientações sobre os processos que levam a melhores compreensões em Matemática foram identificadas nessa categoria que expõe, em certa medida, o que o professor deverá realizar para que o aluno supere uma determinada dificuldade em Matemática, o que poderá traduzir-se em duas subcategorias: “Aspectos relacionados à abordagens de ensino”; ou na “Indicação de atividades relacionadas ao conteúdo curricular”.

Na primeira subcategoria encontram-se a indicação da abordagem de resolução de problemas, do uso de jogos e de estratégias baseadas em teorias cognitivas ou sócio interacionistas, tais como o trabalho colaborativo ou a realização de perguntas questionadoras aos alunos.

Na segunda subcategoria listam-se atividades ou assuntos que se relacionam com o conteúdo curricular visado. Nessa subcategoria são expostos a passo e passo como conduzir tais atividades, quais as perguntas fazer e como organizar os alunos para a realização da tarefa. Um exemplo disso pode ser visto nos PSA-EJA. Ao discutirem sobre a necessidade de trabalhar a localização de pontos ou objetos com os alunos, esse documento sugere o uso do jogo Batalha Naval, explicando-o passo a passo:

Este jogo pode ser construído pelo estudante com o auxílio de malhas quadriculadas. (...) Inicialmente fala-se o nome da rua, mas sem indicar as coordenadas. Depois de muito procurar, o professor discute sobre como o estudante pode encontrar, com mais facilidade, a rua desejada, por meio das coordenadas. (...) Depois, os demais vão dando as coordenadas de como eles devem se deslocar pela sala para chegar, seguindo o caminho mais curto, em um ponto pré-determinado. Alguns termos deverão ser utilizados, tais como, um quarto de volta, girar 90° para direita ou esquerda. (Pernambuco, 2013b, p. 38).

O trecho indica quais as explicações oferecer, quais os aspectos da tarefa elucidar aos alunos e como deverá ser a participação dos mesmos no jogo. Essas instruções parecem estar de acordo com a proposta de elucidar sobre qual o feedback a oferecer aos alunos na

realização de uma tarefa, como também dão suporte ao professor para que este saiba como levar os alunos a alcançarem determinada compreensão que está sendo visada pela tarefa.

A categoria “abordagens, ações e conteúdos para fazer o aluno avançar” apresenta grande adequação com a necessidade de estabelecer diálogos e tarefas desafiadoras aos alunos. Essas ações estão em conformidade com o papel do professor em provocar raciocínios dos alunos em Matemática por meio de atividades e questões (NCTM, 1994). Porém, nem sempre as orientações expostas nessa categoria lembram ao professor de regularmente convidar o aluno a justificar as suas respostas. Também percebemos que várias explicações encontradas nos documentos poderiam ter sido aproveitadas para discutir os conteúdos e as estratégias de feedback mais adequados aos professores. Um exemplo disso relaciona-se à natureza das tarefas matemáticas. Nos PCEstadual, ao explicar os tipos de tarefas matemáticas, tal documento poderia identificar as limitações do feedback do professor em cada uma.

Nessa concepção era fundamental o papel do “problema fechado”, que se caracteriza como um problema cujo enunciado, ou localização no desenvolvimento dos conteúdos, já identifica, para o estudante, que conteúdo deverá ser utilizado para resolvê-lo. A utilização exclusiva desse tipo de problema consegue mascarar a efetiva aprendizagem, pois o estudante sabe que está sendo trabalhado, por exemplo, o “Capítulo 3”, que trata da adição (Pernambuco, 2012a, p. 27).

Uma discussão em torno do feedback poderia ser inserida nesse momento refletindo sobre a necessidade do aluno expor a maneira como pensou para resolver o problema fechado. Essa estratégia sendo considerada na discussão poderia beneficiar o professor a saber como agir diante da aprendizagem em um problema fechado e perceber que quando utiliza esses tipos de problemas poderá dar oportunidade aos alunos exporem os seus raciocínios matemáticos.

Aspectos relacionados à auto regulação das aprendizagens

De maneira geral, ideias sobre a auto regulação dos alunos são pouco exploradas nos documentos. Explicações em torno da auto regulação das aprendizagens apareceram vinculadas às ideias de avaliação formativa, como podemos observar no trecho do PCN-médio:

A própria avaliação deve ser também tratada como estratégia de ensino, de promoção do aprendizado das Ciências e da Matemática. A avaliação pode assumir um caráter eminentemente formativo, favorecedor do progresso pessoal e da autonomia do aluno, integrada ao processo ensino-aprendizagem, para permitir ao aluno consciência de seu próprio caminhar em relação ao conhecimento e permitir ao professor controlar e melhorar a sua prática pedagógica (Brasil, 2006, p. 53).

No trecho do PCN-médio, a avaliação formativa é citada como uma maneira de promover o progresso pessoal e a autonomia do aluno. Assim, o documento chama a atenção para que o professor estabeleça em sua prática uma realização constante da avaliação das aprendizagens alcançadas pelos alunos. Potencializando a noção formativa, a auto regulação também é mencionada no decorrer de uma atividade, conforme podemos visualizar no trecho a seguir:

(...) é importante que o professor fuja das regras e procedimentos mecânicos que, frequentemente, são associados à famosa “regra de três”; nessa etapa, o mais importante é que o estudante tome consciência das estratégias que ele normalmente utiliza para resolver esse tipo de problema em seu dia a dia (Pernambuco, 2012b, p. 60).

Conforme explicita o PCEstadual-EJA, em determinadas etapas da aprendizagem de um conteúdo, é interessante promover a consciência do aluno em relação ao que sabe e como resolve problemas similares no seu dia a dia. Essa é, portanto, uma indicação metacognitiva

da aprendizagem. Contudo, o documento não oferece maiores explicações de como o professor poderia promover de maneira sistemática esse tipo de aprendizagem.

Características do feedback

Por fim, também se destacou- na análise dos documentos trechos que pudessem esclarecer aspectos característicos do feedback, tais como a necessidade de passar uma informação clara para o aluno, ocorrer por meio de perguntas que tenham significado para o estudante, a frequência com que o professor oferece o feedback, dentre outros aspectos. Esses elementos perpassam algumas das categorias de análises anteriores. Por exemplo, ao discutir sobre como determinadas abordagens de ensino poderiam favorecer melhores aprendizagens aos alunos (subcategoria “Aspectos relacionados à abordagens de ensino”), os PCEstadual orientam que:

O professor, (...) só irá interferir, quando isso se faz necessário, através de questionamentos, por exemplo, que levem os alunos a mudanças de hipóteses, apresentando situações que forcem a reflexão ou para a socialização das descobertas dos grupos, mas nunca para dar a resposta certa. O professor lança questões desafiadoras e ajuda os alunos a se apoiarem, uns nos outros, para observar as dificuldades, leva a pensar, espera que eles pensem, dá tempo para isso, acompanha suas explorações e resolve, quando necessário, problemas secundários (Pernambuco, 2012a, p. 38).

As explicações desse parágrafo para além de discutir a necessidade de estabelecer um ambiente desafiador, esclarece aspectos do tempo de resposta do aluno, da intervenção do professor em vista da mudança na compreensão do aluno ou sua melhoria. Essas explicações estão relacionadas às características do feedback e a modos eficientes de como oferecê-los.

Considerações finais

Os documentos aqui analisados abordam fundamentos que se refletidos de uma forma pormenorizada podem auxiliar os professores a pensar a respeito do feedback que fornecem

aos alunos. Algumas categorias de análises encontradas esclarecem os momentos em que o professor deve agir, mediante uma situação de aprendizagem, para que o estudante avance na compreensão de uma tarefa ou conhecimento matemático. Apesar disso, percebeu-se em menor grau explicações sobre o feedback auto regulador das aprendizagens dos alunos enquanto um elemento importante.

Também salientamos que as explicações encontradas nesses documentos não indicam de maneira explícita que poderiam ser utilizadas para pensar no feedback do professor ao aluno. Antecipar ao leitor, nesses documentos, quais discussões poderiam ser direcionados para pensar no feedback é, talvez, algo que poderia auxiliar ainda mais esse profissional a construir ideias mais sólidas sobre esse conceito ao ter acesso a tais documentos.

Trabalhos no âmbito da formação inicial e continuada com os professores são sempre importantes para refletir sobre o feedback em sala de aula. Por mais natural que possa parecer a utilização do feedback na atividade do professor, a preparação desse profissional para reconhecer e analisar a adequação de um feedback numa interação de aprendizagem é indiscutível. Assim, salientamos a necessidade de refletir sobre o feedback nos diferentes documentos curriculares a partir de uma leitura sistemática e interpretativa dessas orientações para que tais explicações sejam mais proveitosas ao professor.

Referências

- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais em Matemática para a 1ª e 4ª série – PCN*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação.
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais em Matemática para a 5ª e 8ª série – PCN*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação.
- Brasil. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias – OCEM*. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação.
- Bangert-Drowns, R.L.; Kulick, J.A, & Morgan, M.T. (1991). Effects of frequent classroom testing. *Journal of Educational Research*, 85, 89-99.
- Borba, R.; Monteiro, C.E.F. (2009). Matemática. In *Proposta Curricular - Educação Infantil, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos* (pp. 253-293). Camaragibe: Prefeitura Municipal de Camaragibe.
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: Association for

Supervision and Curriculum Development.

- Bruno, I. (2006). *Avaliação das aprendizagens: o processo de regulação através do feedback* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Portugal.
- Carvalho, C., & Monteiro, C. (2015). Reflexões em torno do feedback do professor em aulas de Estatística. In J. M. Contreras, C. Batanero, J. D. Godino, G.R. Cañadas, P. Arteaga, E. Molina, M.M. Gea & M.M. López (Eds.), *Didáctica de la Estadística, Probabilidad y Combinatoria*: Vol. 2. (pp. 87-98). Granada: Universidade de Granada. ISSN: 2386-5520.
- Dias, P., & Santos, L. (2010a). A intencionalidade de uma professora no desenvolvimento da auto-regulação das aprendizagens matemáticas. In H. Gomes, L. Menezes, I. Cabrita (Org.), *Seminário de Investigação em Educação Matemática*: Vol. 21. (pp. 109-125). Aveiro: Associação de Professores de Matemática.
- Dias, S. & Santos, L. (2010b). O feedback e os diferente tipos de tarefas matemáticas. In J.A. Fernandes, M. H. Martinho, F. viseu (Org.), *Seminário de Investigação em Educação Matemática*: Vol. 20. (pp. 126-136). Minho: Associação de Professores de Matemática.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Martins, M.N.; & Carvalho, C. (no prelo). Reasons to choose a statistical graph: a study with teachers of elementary school. In: H. Oliveira, & J.P. Ponte. (Eds.), *Turning data into knowledge: new opportunities for statistics education*: Vol. 1. Portugal: Universidade de Lisboa.
- NCTM (1994). *Normas profissionais para o ensino da matemática*. Lisboa: APM.
- NVivo (2012). Nvivo qualitative data analysis software; QSR International Pty Ltd. Version 10.
- Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (2005). 'Biology students' utilization of tutors' formative feedback: a qualitative interview study.' *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 369-386.
- Pernambuco. (2012a). *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio*. Recife: Secretaria de Educação.
- Pernambuco. (2012b). *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Matemática – Educação de Jovens e Adultos*. Recife: Secretaria de Educação.
- Pernambuco. (2013a). *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros na Sala de Aula – Ensino Fundamental e Médio*. Recife: Secretaria de Educação.
- Pernambuco. (2013b). *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros na Sala de Aula – Educação de Jovens e Adultos*. Recife: Secretaria de Educação.
- Santos, L. (2003). Avaliar competências: uma tarefa impossível? *Educação e Matemática*, 74, 16–21.
- Sendziuk, P. (2010). Sink or swim? Improving student learning through feedback and self-assessment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22, 320-330.
- Vale, L., Tomás Ferreira, R. A., & Santos, L. (2011). O erro como ponte para a aprendizagem das equações: O caso da Maria. In M. H. Martinho, R. A. Tomás Ferreira, I. Vale, & J. P. Ponte (Orgs.), *Ensino e Aprendizagem da Álgebra: Encontro de Investigação em Educação Matemática*. (pp. 421-440). Póvoa de Varzim: Portugal. ISBN: 978-972-8746-98-8.

TEMPERAMENTO, LITERACIA EMOCIONAL E DESENVOLVIMENTO PESSOAL NA ESCOLA

Maria Cristina Campos de Sousa Faria, Instituto Politécnico de Beja, mcfaria@ipbeja.pt

RESUMO: Estudos identificaram que os principais factores de risco que predisõem o indivíduo à vulnerabilidade pessoal e à adversidade são: a irritabilidade temperamental, a falta de sociabilidade, a falta de segurança emocional e ligações afectivas fortes com uma pessoa, a falta de apoio no ambiente escolar e uma situação social. Neste sentido, uma avaliação psicológica do temperamento pode constituir-se como um bom diagnóstico das vulnerabilidades de determinados indivíduos e das suas dificuldades em dar respostas adaptativas em situações mais ou menos aversivas do quotidiano, possibilitando uma intervenção psicológica o mais precocemente possível, que permita ultrapassar as suas dificuldades, prevenir os comportamentos de risco e promover a sua saúde física e mental. Por outro lado, as pessoas com níveis de Inteligência Emocional mais elevados são capazes de identificar e descrever facilmente os seus sentimentos e os dos outros, pois, conseguem regular eficazmente estados de activação emocional permitindo usar as emoções adaptativamente. Assim, apresentam capacidade de liderança, capacidade para estabelecer relações e manter amizades, capacidade para solucionar conflitos e capacidade para a análise social. As novas gerações estão abertas à comunicação e ao conhecimento, mas, a turbulência social dos dias de hoje e a falta de apoio familiar leva a que muitos jovens sejam iliterados emocionalmente, pelo que se encontram em risco. O presente trabalho procura mostrar como a Escola pode criar oportunidades e ambientes de literacia emocional que conduzam ao desenvolvimento pessoal dos jovens, através da sua capacitação e orientação de um projecto de vida positivo e prevenção de comportamentos de risco.

Introdução

O temperamento abrange estilos e traços considerados relativamente estáveis que representam tendências que uma personalidade apresenta para *agir e reagir* de formas previsíveis frente aos acontecimentos, pessoas ou estímulos que lhe são apresentados ao longo do ciclo de vida. Nos estudos sobre o temperamento este é geralmente apresentado com uma carga biológica (genética) e logo, uma continuidade e estabilidade temporal, e aparece ainda relacionado com a cultura e circunstâncias de vida que afetam uma personalidade em devir. Surge também na investigação, a propósito das diferenças individuais relativas à reatividade e regulação emocional que cada pessoa apresenta. Por conseguinte, um maior conhecimento do temperamento de uma personalidade pode prever o desenvolvimento de uma

psicopatologia, e assim, permitir intervir precocemente. Em muitas situações, o importante não é tanto promover a estabilidade de um temperamento, mas, encontrar estratégias para viabilizar a sua mudança. Mas, estarão as pessoas disponíveis para mudar para melhor? Têm condições para o fazer? Muitas das respostas para os comportamentos, sentimentos e maneiras de pensar encontram-se na literacia emocional que uma personalidade apresenta. Será assim tão difícil para os humanos lerem ou compreenderem as suas próprias emoções e as dos outros? Os estudos e a realidade individual, familiar, escolar e social indicam que sim. Ser capaz de escutar com empatia e ser competente em expressar as suas próprias emoções de um modo assertivo e produtivo, parece que não é para todos. Por conseguinte, temos que democratizar a literacia emocional proporcionando a aprendizagem e o desenvolvimento de competências emocionais para todos ao longo da vida, de forma a permitir uma leitura e feitura emocional que possibilite a cada um viver bem consigo próprio (comunicação individual) e com os outros (comunicação social), e assim, alcançar bem-estar, confiança, sucesso e felicidade. As competências emocionais são deveras importantes para o exercício duma cidadania efectiva e responsável, dado que potenciam uma melhor adaptação ao contexto em que a pessoa vive e favorecem a possibilidade de enfrentar as circunstâncias da vida com mais probabilidades de êxito. Destaque particular para a relação direta e positiva que se verifica entre as competências emocionais e os processos de aprendizagem, as relações interpessoais, a resolução de conflitos, a solução de problemas, sucesso escolar, a manutenção do trabalho. As oportunidades para aprender e realizar um desenvolvimento pessoal encontram-se relacionadas com a promoção de bem-estar e felicidade. Se a Escola proporcionar aprendizagens de competências que incluam a promoção da literacia emocional, de uma consciência emocional e desenvolvimento pessoal estará a contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, responsáveis, felizes e com êxito.

Temperamento

Nos anos 60, Allport propõe uma definição do temperamento onde o explica como um fenómeno característico de natureza emocional individual, remetendo para a sua susceptibilidade à estimulação emocional, à sua energia usual e capacidade de resposta, à qualidade do seu humor predominante e a todas as particularidades de flutuação de humor. O fenómeno tem de ser visto como dependente da feitura constitucional e do seu cariz hereditário na origem. As várias teorias do temperamento têm-no definido como a expressão prematura de diferenças individuais na personalidade, onde é destacado o fundamento biológico no qual a personalidade se estrutura. É como dizem Graziano, Jensen-Campbell e Sullivan-Logan (1998, cit. Ito, Gobitta & Guzzo, 2006, 145), “*o temperamento é o núcleo em torno do qual a personalidade se desenvolve*”. Na formulação da sua teoria do temperamento, Buss & Plomin (1984), consideram a proximidade entre a personalidade e o temperamento, e compreendem este último, segundo quatro perspectivas: emocionalidade; actividade; sociabilidade; e impulsividade, acabando este último por ser mais tarde abandonado. Na emocionalidade consideram dois altos níveis de energia das emoções, o medo e a neura, que surgem como precursoras do desenvolvimento da angústia. Admitem que na Infância a primeira componente do neuroticismo é a emocionalidade. No que diz respeito à actividade, esta é percebida simultaneamente com o andamento, ritmo de prossecução e vigor. O temperamento de sociabilidade requer uma análise das recompensas sociais, pelo que, está relacionado com a classe de recompensas e inclui a partilha de actividades e a capacidade de resposta dos outros. No desenvolvimento da sociabilidade, a vergonha e a timidez surgem distintas da capacidade de socializar-se. Sugere-se que a extroversão representa uma combinação perfeita entre a sociabilidade e um à vontade social. Os autores defendem que a sociabilidade envolve mais interacção de reforços (a mera presença dos outros, a sua atenção,

a capacidade de resposta e estimulação) do que respostas de satisfação (respeito, elogio, simpatia e afecto). Embora a vergonha seja distinta da sociabilidade, na infância a primeira componente de extroversão é a sociabilidade e o alto nível de timidez. Por conseguinte, como responder à questão, o que é que distingue o temperamento dos outros traços de personalidade? Segundo Thomas e Chess (1977) pode-se considerar o temperamento equivalente a *estilo comportamental*, que se refere mais ao *como* do que ao *quê* (aptidões e conteúdos) ou ao *porquê* (motivação) do comportamento.

O estudo do temperamento encontra-se ligado ao estudo da emoção. Os debates sobre a emoção incluem três componentes diferentes: expressões, sentimentos e energia. Os sentimentos incluem as cognições, tão centrais para explanações correntes do comportamento. Para Buss e Plomin (1984) a energia é a componente crucial, devido ao facto de ser o elemento da emoção que apresenta diferenças hereditárias individuais. Compreende-se que um repertório de respostas faciais e motoras exista desde as fases primordiais da vida, estas respostas são acompanhadas por sentimentos, que precedem as experiências de aprendizagem e por isso, são largamente dependentes do desenvolvimento genético dos organismos (Guidiano, 1987) e da qualidade das interacções estabelecidas com o meio circundante, que se poderá apresentar enriquecedor ou não. O desenvolvimento cognitivo avança em paralelo com o desenvolvimento emocional, pelo que, terá uma participação activa no processo de diferenciação emocional. Segundo Izard (1975) a emoção enquanto processo ilustra muito bem os dois tipos de comunicação intra e interindividual. O processo de emoção vai desde o domínio individual ao social, por exemplo, uma actividade facial que produz uma expressão de fúria é comunicada ao indivíduo (actor) e ao receptor (o outro observador individual).

O temperamento pode ser visto como um subdomínio da personalidade, contudo, a personalidade estende-se para além de incluir o temperamento para conter as cognições específicas, as crenças e os valores. A visão contemporânea é que o temperamento inclui os

processos de atenção disposicional, como o esforço de atenção, mas não inclui as cognições específicas. A um nível mais geral os constructos motivação, emoção e atenção são mais explorados através da definição de constructos específicos do temperamento e em níveis mais baixos, como o domínio do afecto negativo. A estrutura do modelo de temperamento emergente é determinado através da estrutura relacionada com os traços de personalidade. Os estudos mais recentes sobre a personalidade remetem-nos para o modelo de personalidade dos cinco factores: *Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness Neuroticism versus emotional stability, and Intellect/Imagination* (ou *Openness* no Modelo dos Cinco Factores (McCrae, 1993/1994, cit. Evans & Rothbart, 2007, 869). No final da década de 90, os autores deram particular destaque ao estudo das relações que podem ser estabelecidas entre os factores de personalidade incluídos no “*Big Five*” ou Cinco Grandes Factores (neuroticismo, extroversão, realização, socialização e abertura para a experiência) e o temperamento. Neste seguimento, a propósito das relações entre temperamento e personalidade, Jan Strelau desenvolveu a Teoria Regulativa do Temperamento, que defende que o temperamento encontra-se ligado a “*traços básicos, relativamente estáveis, expressos principalmente nas características formais de reações e comportamento. Esses traços estão presentes desde cedo na criança e podem ser encontrados em animais. Primariamente determinado por mecanismos de origem biológica, o temperamento está sujeito a mudanças causadas pela maturação e pela interação entre indivíduo e genótipo específico - ambiente*” (Strelau, 1998,165, cit. Ito, Gobitta & Guzzo, 2006, 145). Uma outra faceta do temperamento, é que ele pode ser considerado um factor de risco ao interagir com outros factores; por exemplo, estudos identificaram que os principais factores de risco que predisõem o indivíduo à vulnerabilidade pessoal e à adversidade são: a irritabilidade temperamental, a falta de sociabilidade, a falta de segurança emocional e ligações afectivas fortes com uma pessoa, a falta de apoio no ambiente escolar e uma situação social (Strelau & Elias, 1994; Clarke & Clarke, 1994; cit. Ito, Gobitta & Guzzo, 2006).

Literacia Emocional

Hoje é consensual que *pensar e sentir* são duas faces da mesma moeda, isto é, são uma unidade inseparável. Uma mente que pensa e outra que sente em uníssono. Precisamos de uma inteligência cognitiva e de uma inteligência emocional para compreender, interpretar e atuar sobre o que nos rodeia. As regiões do cérebro racional e emocional trabalham normalmente em equipa e de forma harmoniosa, mas, quando as emoções falam mais alto tudo pode desmoronar-se, pois, a razão deixa de ter qualquer oportunidade de intervir. As emoções são mecanismos que nos ajudam “*a reagir com rapidez perante acontecimentos inesperados, a tomar decisões com prontidão e segurança e a comunicar de forma não verbal com as outras pessoas*” (Martin & Boeck, 2002,32). A maioria dos autores está de acordo em considerar dois tipos de emoções: as emoções positivas, que resultam do reconhecimento ou reconção da significância de estados positivos (orgulho, alegria, satisfação, gozo, serenidade, entusiasmo); e as emoções negativas, que resultam do reconhecimento ou reconção da significância de estados negativos (medo, raiva, fúria, ódio, tristeza, vergonha, timidez). Quando as pessoas se sentem bem com as suas estruturas cognitivas estão mais funcionais e abertas a possíveis assimilações. Por isso, as emoções podem funcionar para melhorar e aperfeiçoar a vida de uma personalidade, pelo que a distinção entre as várias tonalidades emocionais pode ter consequências para o bem-estar pessoal, relações sociais, processamento cognitivo e compreensão da emoção pelas pessoas, proporcionando a cada personalidade uma melhor definição da conveniência situacional do significado atribuído à emoção e, por conseguinte, um melhor autoconhecimento e adequação à situação social. Segundo Riviera, Possell *et al.* (1989) uma experiência emocional apresenta quatro componentes estruturais, que se sucedem umas às outras pela seguinte ordem lógica: *situação* (estrutura situacional); *transformação corporal* (relativa á mudança perceptual que implica a

vivência de uma emoção e nos remete para a estrutura de transformação da emoção); *propensão ou tendência comportamental* (os impulsos são uma parte da experiência emocional que mostram como uma pessoa está inclinada a comportar-se, remetendo para o aspecto motivacional das emoções); e *função* (alterações de identidade ou das relações interpessoais induzidas pela experiência da emoção).

Nos anos noventa, Peter Salovey e o seu colega John Mayer designaram a inteligência interpessoal e intrapessoal proposta por Gardner como inteligência emocional, que abrange qualidades como a compreensão das próprias emoções, a capacidade de nos pormos no lugar das outras pessoas e a capacidade de controlarmos as emoções de forma a melhorar a nossa qualidade de vida (Martin & Boeck, 2002). No seguimento do seu estudo sobre a aptidão emocional identificaram cinco capacidades parciais diferentes: (a) *reconhecer as próprias emoções (autoconsciência)*; (2) *saber controlar as próprias emoções (gestão emocional)*; (3) *utilizar o potencial existente* (automotivação e qualidades como a perseverança, gostar de aprender, ter confiança em si mesmo e ser capaz de ultrapassara adversidade e derrota); (4) *saber pôr-se no lugar dos outros*; (empatia) e (5) *criar relações sociais* (gerir relacionamentos). Os indivíduos diferem nas suas capacidades em cada um destes domínios e os autores defendem que as qualidades emocionais podem aprender-se e aperfeiçoar-se através de um esforço em entender de forma consciente as próprias emoções e as dos outros, uma atenção na gestão das próprias emoções e uma consciência emocional na relação com os outros. Nessa época, surge também Daniel Goleman (2001) com o seu livro “*Inteligência Emocional*” publicado em 1995 que massifica o constructo, chamando a atenção para o alto interesse que a literacia emocional deve apresentar para os educadores, as novas gerações e a sociedade. Em particular, no seu entender, é preciso que nos asseguremos que todas as crianças aprendem minimamente a lidar com a ira e a resolver conflitos de forma positiva, ensinando-lhes a empatia, o controlo dos impulsos e as outras formas fundamentais de

competência emocional. O desenvolvimento de competências emocionais desde a infância à idade adulta pode fazer a diferença para alcançar uma vida saudável, feliz e com êxito; e, permitir o avanço para uma atitude empreendedora e positiva face à existência humana. Mesmo quando a vida não corre bem, aprende-se com a experiência e com o erro, e segue-se em frente. Mas, não podemos esquecer que está subjacente em todo este dinamismo uma inteligência emocional e uma literacia emocional que se aprendeu na família, na escola e na sociedade.

A Orientação Emocional é um processo que viabiliza as interações de sucesso entre pais e filhos (Gottman & Declaire, 1999). Ocorre em cinco passos, em que os pais devem respeitar e ser competentes para: (1) tomar consciência da emoção da criança; (2) reconhecer a emoção como uma oportunidade para a intimidade e aprendizagem; (3) ouvir com empatia e validar o sentimento da criança; (4) ajudar a criança a encontrar as palavras certas para classificar a emoção que está a sentir; e (5) estabelecer limites enquanto procuram definir estratégias para resolver o problema em causa. Segundo os estudos realizados pelos autores as crianças em que os pais praticavam de forma contínua a orientação emocional eram crianças mais saudáveis e com aproveitamento académico superior às crianças cujos pais não utilizavam o mesmo tipo de orientação. Apresentavam também, um melhor relacionamento com os colegas, menos problemas de comportamento, mais sentimentos positivos e menor violência. A orientação emocional surge como promotora de uma saúde emocional e mais resiliência. Um estilo de educação baseado na orientação emocional é abonatório do desenvolvimento da inteligência emocional.

Desenvolvimento pessoal e envolvimento dos alunos na escola

No final do século XIX e princípios do século XX, Dewey (cit. Lopes & Silva, 2009,9) considerou que o professor no exercício da sua função de ensinar “*não só educa os seus alunos como também contribui para uma vida social mais justa*”. Este pedagogo considerou

duas vertentes no processo educativo: *a psicológica* (desenvolvimento de todas as potencialidades do individuo) e *a social* (preparar o individuo para realizar as suas tarefas na sociedade). São duas faces da mesma moeda, que exigem que professores e alunos aprendam e ensinem em simultâneo. O autor considera que “(...) *não há, na pedagogia tradicional, defeito mais grave que tornar o aluno incapaz de cooperar na construção dos projectos intelectuais que os seus estudos implicam*” (Dewey, 1916, cit. Lopes & Silva, 2009,9-10). Embora já tenha passado muito tempo depois desta afirmação, muitos ambientes educativos de hoje deviam prestar-lhe a devida atenção, pois, os alunos precisam de estar preparados para viver na sociedade do presente e do futuro. Paralelamente, é preciso que a escola proporcione espaços e tempos positivos e gratificantes de desenvolvimento pessoal aos seus alunos, de forma a que cada pessoa compreenda que é instrumento de si própria e assim possa “*tomar o destino nas próprias mãos, embora sabendo que a maior parte das variáveis de um sistema não é controlável e que a vida é uma aventura*” (Sequeira,1998,6). A aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento de grupos cooperativos na escola, parecem ser a resposta a estas inquietações. Uma aula cooperativa requer que estejam presentes cinco elementos (Johnson & Johnson, 1989; Jonhson & Holubec, 1993; cit. Lopes & Silva, 2009,15): interdependência positiva; responsabilidade individual e de grupo; interacção estimuladora, preferencialmente face a face; competências sociais; processo de grupo ou avaliação do grupo. Aprender e ensinar através da organização de uma aprendizagem cooperativa é sempre estimulante e permite o envolvimento dos alunos e o seu desenvolvimento pessoal.

Os recursos psicológicos podem ser definidos como factores de protecção psicológica que se encontram associados positivamente com a saúde e o bem-estar, permitindo a resistência à adversidade, facilitando uma avaliação adequada e *coping* com a mudança ou com os acontecimentos de vida (Remor, Amorós & Carrobles, 2006). Os autores chamam a atenção para variáveis que têm sido habitualmente apresentadas como recursos psicológicos,

tais como: auto-estima; sentimento de coerência; capacidade de expressão emocional; autocontrolo emocional; optimismo; apoio social e assertividade. Contudo, podem também ser considerados, outros factores determinantes, como é o caso da gerência adequada de experiência e emoção da raiva, que pode ser um factor de protecção para a saúde. Um bom predictor de saúde e bem-estar é o estilo explicativo (optimista e pessimista), que o individuo habitualmente utiliza para compreender e fundamentar os seus acontecimentos de vida (Scheier y Carver, 1989; 1993; Seligman et al, 1988, cit. Remor, Amorós & Carrobles, 2006,37). Considerando a importância de saber enfrentar as adversidades da vida como um factor protector da saúde e bem-estar, a escola surge com mais uma missão, a de ensinar e desenvolver competências assertivas e de resiliência nos alunos de forma a que estes saibam lidar com conflitos, adversidades e solidifiquem um estilo positivo e optimista de vida. A questão que se coloca agora é a de saber se os professores estão preparados para desempenhar esta função.

No domínio da Psicologia e da Educação, a investigação e a intervenção tem dado um particular destaque ao conceito de *envolvimento dos alunos na escola*, como uma alternativa aos problemas da escola e como via de desenvolvimento dos seus alunos. De acordo com Veiga, Pavlovic, García, e Ochoa (2010) este conceito é apresentado como um construto multidimensional que agrega três dimensões: afectivas, comportamentais e cognitivas de adaptação à escola. Nesta perspectiva, é preciso compreender como o aluno se encontra ligado à escola e até que ponto ele é considerado o agente da acção. Por conseguinte, trata-se de um conceito transdisciplinar que tem sido apontado como a via de respostas aos problemas nas escolas dos nossos dias. (Veiga, 2013). As dinâmicas do envolvimento dos alunos na escola procuram possibilitar um desenvolvimento pessoal harmonioso e agarrar as boas ideias de cada aluno(a) e promover os seus estilos cognitivos positivos, criativos e empreendedores. Surgem prioridades educativas na nova era da educação. É preciso considerar no processo

educativo o estímulo positivo à auto-estima, auto-confiança, auto-afirmação, inteligência emocional, inovação, resiliência, perspectiva positiva dos acontecimentos, ao *coping* pró-activo, e ainda, viabilizar uma praxis do *coaching* educativo.

Escola emocional

A Escola de hoje é mais do que um espaço e tempo de aquisição de conhecimentos, técnicas, tecnologias e práticas. Surge também com a missão de capacitar e apoiar os seus alunos no desenvolvimento das suas aptidões pessoais, sociais e profissionais, proporcionando ambientes enriquecedores, que possibilitem aprendizagens e experiências significativas de vida, que orientem o pensamento, o sentimento e a acção para a realização do seu projecto de vida com êxito.

Na perspectiva cognitivista, as estruturas cognitivas suportam a aprendizagem. O estudo da aprendizagem no âmbito dos processos psicológicos elementares destaca, em particular, os contributos da atenção, da memória, da motivação e do desenvolvimento cognitivo. Os modelos mentais, enquanto competências globais de pensamento, apresentam uma estrutura de conjunto que permite dar significado aos conhecimentos mais específicos (Bruner, 1983, cit. Taveira 2013, 221). Por conseguinte, é preciso utilizar os contextos de aprendizagem para ensinar os alunos a pensar e a agir, de forma coerente, consciente, motivada, orientada e produtiva. Diante das situações quotidianas, os indivíduos apresentam formas preferenciais de pensar e de agir, que são designados de *estilos* (Wechsler, 2008) que, em termos funcionais, permitem efectuar uma ligação entre o cognitivo e a personalidade. Os protagonistas dos contextos escolares de hoje movimentam-se e interagem utilizando as suas formas de pensar, sentir, agir, criar e empreender. Neste sentido, a escola e os seus agentes educativos (também eles com os seus estilos cognitivos e criativos) funcionam como orientadores do pensamento e da acção das novas gerações; pelo que se espera que conduzam as jovens mentes por percursos humanistas, criativos, empreendedores, de saúde e bem-estar, respeitando a

individualidade de cada um. Na perspectiva da teoria da aprendizagem social os humanos são agentes do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, destacando o esforço despendido por estes para controlar o seu percurso de desenvolvimento. De acordo com Bandura (2001, cit Taveira 2013, 225) “*a essência da humanidade está na agência pessoal, a capacidade de os seres humanos exercerem controlo sobre a natureza e qualidade das suas vidas*”, podendo ser consideradas vertentes, como a intencionalidade da acção, a perspectiva temporal de futuro e a auto regulação.

As competências emocionais são um aspeto importante da cidadania efetiva e responsável, o seu domínio potencia uma maior adaptação ao contexto e favorece um enfrentamento das circunstâncias da vida com maiores probabilidades de êxito (Alzina & Escoda, 2007,69). No ISBE (Illinois State Board of Education, 2006; cit. Alzina & Escoda, 2007) os modelos de aprendizagem social e emocional deram suporte a um Plano de Desenvolvimento Emocional para ser aplicado em centros educativos, e este partia de três objetivos: (1) desenvolver competências de autoconsciência e autogestão para alcançar êxito na escola e na vida; (2) utilizar a consciência social e as habilidades interpessoais para estabelecer e manter relações positivas; e (3) demonstrar competências de tomada de decisão e comportamentos responsáveis em contextos pessoais, escolares e comunitários. Endenda-se por competências emocionais “*(...) um conjunto de conhecimentos, capacidades, aptidões e atitudes necessárias para compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenómenos emocionais.*” (Alzina & Escoda, 2007, 69). Uma personalidade precisa de ser suportada por uma consciência emocional que lhe permita tomar consciência das suas próprias emoções e das dos outros, incluindo a capacidade para captar o clima emocional de um determinado contexto.

A Escola tem de ir mais longe do que a Escola Cognitiva, Técnica e Profissional. Ela pode transformar-se também numa Escola Emocional, isto é, assumir um modelo emocional

de modo a facultar a aprendizagem e o desenvolvimento da inteligência emocional e a formação de uma consciência emocional. Neste seguimento de atuação, esta Escola opta por ensinar uma Literacia Emocional para todos, criando oportunidades e ambientes de literacia emocional que conduzam ao desenvolvimento pessoal dos jovens, através da sua capacitação e orientação de um projecto de vida positivo e prevenção de comportamentos de risco. Os princípios da inteligência emocional a que fazem referência os autores remetem-nos para competências que os indivíduos devem apresentar, tais como: tomar consciência dos seus próprios sentimentos e dos sentimentos dos outros; revelar empatia e compreender os pontos de vista dos outros; regular e enfrentar de um modo positivo os impulsos emocionais e comportamentais; ter uma orientação positiva nos seus objectivos e no seu planeamento; e utilizar competências sociais positivas nos seus relacionamentos.

Conclusão

As expectativas em relação ao papel da Escola na sociedade passam, essencialmente, por esta ser capaz de proporcionar a todas as gerações conhecimento, sociabilidade e desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Espera-se que a formação ministrada prepare os indivíduos para a obtenção de êxito na vida pessoal e profissional e para aquisição de bem-estar. As dinâmicas educativas devem ocorrer em ambiente harmonioso, enriquecedor e actual e serem dinamizadas por profissionais competentes e assertivos. O ensino ministrado deve estar próximo da realidade dos alunos e fazer face às suas necessidades educativas, através do exercício de uma cidadania democrática. Neste trabalho falamos da relevância de prestar atenção ao temperamento de uma personalidade numa perspectiva de prevenção de psicopatologia e de como o desenvolvimento da inteligência emocional dos alunos e a formação de uma consciência emocional devem estar nas prioridades de um Escola Emocional.

Referências Bibliográficas

- Alzina, R. & Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XX1*, . 61-82. ISSN 1139-613X
- Buss, A. & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early Developing Personality Traits*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evans, D. & Rothbart, M. (2007). Developing a model for adult temperament, *Journal of Research in Personality*, 41, 868-888
- Guidiano, U. & Liotti, G. (1983). *Cognitive Processes and Emotional Disorders. A structural approach to psychotherapy*. New York: the Guilford Press
- Guidiano, F. (1987). *Complexity of the self, a developmental approach to Psychopathology and Therapy*. New York: The Guilford Press.
- Goleman, D. (2001). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates
- Gottman, J. & Declaire, J. (1997). *A Inteligência Emocional na Educação*. Cascais: Pergaminho, ISBN: 972-711-263-3
- Izard, C. (1975). Patterns of Emotion and Emotion Communication. Pliner, P. et al. (1975). *Non Verbal Communication of Agression, Advances in the Study of Communication and Affect*. New York. Plenum Press.
- Ito, P., Gobitta, M. & Guzzo, R. (2006). Temperamento, neuroticismo e auto-estima: estudo preliminar. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 24(2), 143-153, Abril – Junho.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL. ISBN: 978-972-757-590-9.
- Martin, D. & Boeck, K. (2002). *QE- O que é a inteligência emocional*. Cascais: Pergaminho, ISBN: 972-711-157-2
- Riviera, J., Possell, L., et al. (1989). Distinguishing Elation, Gladness and Joy. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57, 6, 1015-1023.
- Remor, E., Amorós, M. & Carrobes, J. (2006). El optimismo y la experiencia de ira en relación con el malestar físico. *Anales de Psicología* vol. 22, nº 1 (junio), 37-44
- Sequeira, J. (1998). *Desenvolvimento Pessoal*. Lisboa: Monitor, ISBN: 972-9413-26-6
- Taveira, M. (2013). Aprendizagem; Abordagens Cognitivistas. F. Veiga (Cord.). *Psicologia da Educação, Teoria, Investigação e Aplicação, Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi. (219-261) ISBN 978-972-796-337-9
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Veiga, F., Pavlovic, Z., García, F. & Ochoa, M. (2010). Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: primeiros elementos da adaptação portuguesa da “Student Engagement in School Scale”. *I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*. Braga: Universidade do Minho, 401-408, ISBN- 978-972-8746-87-2401
- Veiga, F. (Cord.) (2013). *Psicologia da Educação, Teoria, Investigação e Aplicação, Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi. ISBN 978-972-796-337-9
- Wechsler, S. (2008). Estilos de Pensar e Criar: impacto nas áreas educacional e profissional. *Psicodebate* 7. *Psicología, Cultura e Sociedad*, 207-218

PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA, CONTRIBUTO PARA A INCLUSÃO

Helena Pratas, ISEC Lisboa/CEIA, hpratas@isec.universitas.pt

Filomena Silva, ISEC Lisboa, romit_emas@hotmail.com

RESUMO: Muitas crianças e jovens imigrantes têm insucesso escolar porque os currículos e os professores não estão preparados para respeitar e valorizar as diferenças linguísticas e culturais (Marques, 1997). Como consequência dessa lacuna, surge a desmotivação, a ausência e o abandono escolar precoce. Do envolvimento das famílias depende, em boa parte, o aproveitamento escolar dos alunos (Henderson, 1987, Epstein, 1997, Davies et al., 1997, Zenhas, 2006, Sanches, 2007, Villas-Boas, 2000, Carvalho et al., 2006). O presente trabalho desenvolve-se no âmbito da implementação de um projecto de mediação familiar em contexto escolar. O objecto deste estudo é a análise de um estudo de caso: um Projecto de mediação familiar numa escola de Lisboa, num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) com alunos provenientes de famílias imigrantes de diversas nacionalidades e de vários níveis socioeconómicos e culturais. Teve como objectivo identificar e descrever as estratégias implementadas com vista à promoção do maior envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos, especialmente dos que se encontravam em risco do insucesso escolar, e verificar o seu impacto. A metodologia incluiu a realização de entrevistas, a observação de campo e análises documentais. Os resultados mostraram que a implementação de projectos nas escolas funciona como um instrumento de inclusão e inserção da comunidade em geral e dos jovens em particular. O maior envolvimento familiar promove a co-responsabilização no desenvolvimento escolar e social dos filhos, minimiza o insucesso e o abandono escolar, e contribui ainda para uma efectiva melhoria na inclusão e no bem-estar das próprias famílias.

Algumas causas do insucesso e do abandono escolar

Diversos estudos apontam múltiplas causas do insucesso e abandono escolar. As mais frequentes situações de abandono escolar estão associadas a fracassos e repetências (Benavente, 1994). Segundo Barber e McClellan (1987) estas situações têm como causa: *problemas de integração, familiares e de acessibilidade* (Benavente, 1994: 28). Os problemas de *integração* associam-se à falta de interesse, ao aborrecimento, à idade, aos problemas com professores e colegas, a inadaptação à escola, ao interesse por outras actividades e aos insucessos escolares. Os *problemas familiares* têm a ver com a responsabilidade de ajudar nas tarefas domésticas, de mães muito jovens - ainda em idade escolar - e também com problemas financeiros que levam à inserção no mercado de trabalho e ao desinteresse pelos estudos. Outro problema é o da *acessibilidade* dos transportes. Benavente (1994) refere factores

exógenos como o contexto económico, a classe social, as formas de cultura, entre outros; e factores endógenos como o número de alunos por turma e as expectativas do professor.

Os alunos em risco de abandono escolar são muitas vezes das periferias urbanas ou de zonas rurais ou ainda filhos de emigrantes e pertencentes a minorias étnicas. O perfil do aluno em risco revela normalmente, *um atraso escolar importante, ausência de ambições escolares, ausência de interesse pela escola, pelas matérias e pelas aulas e ambições quanto ao mundo do trabalho* (Benavente, 1994, citado por Dias, 2010: 31).

Existem vários indicadores que permitem identificar potenciais casos de abandono escolar: *a falta de apoio dos professores, a falta de encorajamento, a falta de confiança dos alunos em relação aos docentes, a ausência de empatia e de real interesse recíproco, o aluno que não se sente bem na pele de estudante, sente-se muitas vezes solitário e isolado; os seus professores não dão aulas interessantes nem lhes dão gosto por aprender e a avaliação é mal vivida* (Dupont & Ossandon, 1987, citados por Dias, 2010:38-39).

O abandono escolar é mais frequente nos alunos provenientes de famílias desfavorecidas, com menos comunicação com a escola, que, desinteressados dos estudos, preferem integrar-se no mercado de trabalho. Por esse motivo, o envolvimento familiar pode ser de grande ajuda na prevenção do insucesso e posterior abandono da escola.

Envolvimento das famílias na vida escolar

O envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos tem impacto positivo no aproveitamento escolar (Henderson, 1987; Marques,1997). No entanto, nem sempre é fácil para a escola envolver, tanto os alunos imigrantes como as suas famílias, nas actividades escolares e na aprendizagem dos filhos, devido às diferenças culturais e linguísticas (Marques, 1997; Silva, 1997).

Marques (1997) considera que o nível de crianças em risco de insucesso aumentou nos últimos anos, obrigando as escolas a enfrentar grandes desafios no desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes que vão ao encontro destas novas realidades. Para que o sucesso escolar dessas crianças e jovens se concretize é necessária a intervenção e a colaboração de várias parcerias no processo da aprendizagem.

A população estudantil é cada vez mais heterogénea e as diferenças culturais causam grandes dificuldades de adaptação à cultura da escola. Esta diversidade origina também sérios problemas às próprias escolas, por falta de preparação dos professores e dos currículos para responderem e valorizarem as diferenças linguísticas e culturais. Esta situação provoca dificuldades de integração escolar dos alunos e conseqüente desmotivação e posterior absentismo e insucesso escolar: *os professores e os pais têm raízes culturais diferentes, provocando nos alunos problemas de adaptação. A descontinuidade entre a escola e as famílias é, sem dúvida, o maior obstáculo ao sucesso das crianças em risco* (Marques, 1997: 26).

A partilha de valores e de padrões culturais garante a continuidade entre a escola e a família, facilitando a integração dos alunos na cultura escolar e o seu aproveitamento (Marques, 1997).

Têm sido tomadas medidas a nível legislativo, no sentido de proporcionar mecanismos educativos e facilitadores para a resolução destes problemas. Uma destas medidas foi a criação de projectos no contexto escolar, através do Programa Escolhas, a desenvolver em locais considerados Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP). Em muitos destes territórios residem crianças e jovens imigrantes ou de famílias imigrantes de várias nacionalidades e provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos e o nível de insucesso e abandono escolar precoce é bastante significativo.

Vários estudos realizados constataram que, na generalidade, os pais desejam o melhor para os seus filhos, embora nem sempre conheçam a melhor forma de os ajudar, principalmente, as famílias com o nível de escolaridade mais baixo, com conhecimento muito escasso em relação ao apoio escolar dos filhos. Davies (1988) realizou um estudo com 150 professores de Boston, Liverpool e Portugal, no qual concluiu: *os pais estudados preocupavam-se com o progresso dos filhos e pretendiam participar mais na escola, embora não soubessem como* (citado por Marques, 1997: 28).

Também Epstein (1987) afirmou, depois de um estudo realizado com 3700 professores, em Maryland, que *os professores que envolvem os pais em actividades de ajuda aos filhos, em casa, consideram que eles desempenham bem essas actividades, independentemente de serem ricos ou pobres ou terem muita ou pouca instrução* (Marques, 1997: 28).

Davies (1997) considera que as famílias da classe média com elevados níveis de educação, são as que mais apoiam os filhos nos trabalhos escolares, através do encorajamento, do apreço e da supervisão das tarefas escolares, através do recurso a explicadores e pelo envolvimento directo no apoio ao estudo. A verdade é que as famílias mais carenciadas mostram interesse em ajudar os filhos, mas têm dificuldades no seu acompanhamento escolar, pois desconhecem como fazê-lo. Necessitam de apoios específicos, de forma a ajudar os filhos no seu processo de aprendizagem (Marques, 1997). É necessário incentivar o envolvimento das famílias de todas as classes sociais e de todos os níveis de escolaridade no processo educativo.

O não envolvimento dos pais nas actividades escolares dos filhos deve-se a várias razões. Uma delas é a falta de informação por parte das escolas, quer sobre os progressos e as dificuldades que atravessam os seus filhos nas actividades escolares, quer sobre a maneira como podem ajudá-los nessas dificuldades. Para que os pais possam aproximar-se da escola e envolver-se mais na vida escolar dos filhos, é necessário que os professores e directores de

turma mudem algumas das suas atitudes, utilizem uma linguagem adequada à capacidade dos pais, dêem atenção aos seus problemas, saibam ouvi-los, compreendê-los, aproximar-se da sua cultura. Alguns pais não conseguem ler as mensagens escritas, uns por não perceberem o português, outros por não saberem ler, pois a maioria das famílias são imigrantes com baixo nível de escolaridade. Por vezes, as escolas utilizam uma linguagem demasiado técnica, muitas vezes, incompreensível para estes pais (Marques, 1997).

A implementação do projecto “ Academia Escola Mais”

O projecto Academia Escola Mais (AEM) foi implementado e desenvolvido no âmbito do Programa Escolhas, na escola EB 2/3 da Amadora, num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), como uma das formas de ajudar a escola a promover o sucesso escolar e prevenir o insucesso ou o abandono escolar precoce, em especial dos alunos imigrantes ou provenientes de famílias imigrantes mais desfavorecidas e que se encontram em risco de insucesso. Trata-se de um projecto de mediação familiar em contexto escolar. Muitas das famílias dos alunos são imigrantes de diversas nacionalidades e de vários níveis socioeconómicos e culturais. O estudo realizado tem como objectivo, identificar, descrever e aprofundar as estratégias e actividades desenvolvidas com vista à promoção do maior envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos, especialmente dos que se encontram em risco do insucesso escolar e verificar o seu impacto no sucesso escolar dos alunos, partindo de duas questões centrais: 1) Quais as estratégias desenvolvidas e implementadas pelo projecto na mediação familiar? 2) Que impacto têm as respectivas estratégias na promoção da aproximação e do maior envolvimento das famílias na vida escolar, face ao sucesso escolar dos alunos, especialmente os que se encontram em risco do insucesso escolar?

A metodologia utilizada é predominantemente qualitativa com o tipo de estudo exploratório com características descritivas (Carmo & Ferreira, 1998), sem pretensões de

generalização e enquadra-se no estudo de caso. Visa estudar, compreender, explicar e aprofundar a problemática em questão, através de recolha de dados por entrevistas, tendo como amostra três membros da equipa técnica do dito projecto.

O projecto “Academia Escola Mais” possui uma dinâmica própria ligada à gestão da escola e a sua intervenção no contexto escolar tem como finalidade o desenvolvimento de actividades educativas, formativas, culturais e de promoção de saúde, que contribuam para o sucesso escolar, a redução do absentismo escolar, a participação cívica e comunitária, o desenvolvimento de dinâmicas que promovam a autonomia e o *empowerment* e a capacidade de empreendedorismo dos jovens. (Relatório de Avaliação do Projecto “Academia Escola Mais”, 2011 - Programa Escolhas).

Através de um planeamento integrado e de avaliação contínua, a equipa técnica do projecto procurou otimizar os recursos possíveis para envolver os alunos destinatários em todas as fases do projecto, garantindo o seu maior envolvimento nos próprios processos de mudança, com vista a atingir o sucesso escolar.

Pretendeu-se através da área da inclusão escolar e da educação não formal reduzir o insucesso e o absentismo escolar, através das actividades de “Laboratório do Conhecimento”, “Crescer Mais”, “Mediação aluno-família-escola” e “apoio à legalização” (Relatório de Avaliação do Projecto “Academia Escola Mais”, 2011-Programa Escolhas).

As actividades desenvolvidas no “Laboratório do Conhecimento” pretenderam incentivar os alunos sinalizados como tendo dificuldades de aprendizagem. A intervenção partiu de um planeamento semiestruturado e adaptou-se às necessidades e interesses dos alunos, em articulação com o trabalho realizado nas aulas. As actividades incidiram sobretudo, na estruturação e planeamento do estudo, na organização do material escolar, na realização dos trabalhos de casa, na revisão da matéria das várias disciplinas, na pesquisa de informação para trabalhos, na preparação para testes e provas globais e no desenvolvimento

de actividades lúdico-pedagógicas de incentivo ao estudo e a novas aprendizagens. A organização foi feita tanto em pequenos grupos como em grande grupo e ainda através do trabalho individual. Realizou-se em colaboração e articulação com os directores de turma, professores e departamentos de disciplina, através de reuniões para a estruturação de planos de enriquecimento curricular e realização de relatórios de avaliação dos alunos. As actividades deste laboratório conseguiram um maior envolvimento dos alunos na aprendizagem escolar, desenvolveram neles o interesse e a motivação. Aumentaram o empenho e a responsabilidade na realização dos trabalhos escolares, a disciplina, o respeito pelo outro e a capacidade de adaptação.

As actividades do “Crescer Mais” pretenderam perceber e identificar as dificuldades dos alunos em relação à aprendizagem e, através do acompanhamento psicopedagógico, intervir na prevenção e redução do absentismo e insucesso escolar. Os alunos foram acompanhados individualmente. A intervenção psicopedagógica centrou-se essencialmente na estruturação e realização de actividades promotoras do desenvolvimento integral do aluno, tendo em conta o seu Projecto Educativo Individual. Pretendeu-se ultrapassar ou minimizar os obstáculos do processo de aprendizagem e dar maior autonomia aos alunos neste processo. O trabalho psicopedagógico visou desenvolver o desejo e o gosto de aprender e não somente uma melhoria no rendimento escolar.

Também foram realizadas actividades de “Mediação Familiar”. As famílias contactadas foram sinalizadas pela escola, por dificuldades de comunicação. Foi necessário deslocar-se às suas residências para que viessem falar com o director de turma ou com o assistente social. Alguns pais foram autonomamente contactados pelo projecto, devido ao comportamento dos seus educandos, pois o meio mais eficiente na relação com as famílias é a comunicação pessoal (Sanders & Epstein, 1998).

O “Apoio à legalização” foi outra das formas de ganhar a confiança dos pais, principalmente dos pais imigrantes, que acabaram assim por aproximar-se e envolver-se na vida escolar dos filhos. Ajudou-os a sentirem-se mais seguros na sua integração na sociedade (Entrevistada C).

Outra forma de ganhar a confiança dos pais foi através da realização de um “Curso de alfabetização” para as famílias.

Principais resultados obtidos

O projecto “Academia Escola Mais” trouxe melhorias no aproveitamento escolar dos alunos, principalmente dos alunos em risco, tanto através das várias estratégias e actividades desenvolvidas pela equipa técnica do projecto, como pela colaboração e articulação com os Directores de Turma e da escola, os professores e as associações de pais. Reduziu o absentismo e o abandono escolar precoce. O envolvimento dos pais no acompanhamento escolar dos filhos foi um dos motivos do seu êxito. O projecto conseguiu trazer os pais e os alunos à escola, preveniu o abandono escolar e reduziu o insucesso escolar dos alunos que se encontravam em maior risco de insucesso.

Verificou-se um impacto muito positivo pelo desenvolvimento e aplicação de estratégias variadas (Henderson, 1987, Davies et al., 1997), de acordo com Marques (2001) que refere a intensidade e a diversidade como duas características prioritárias que se deve ter em atenção no desenvolvimento dos programas da colaboração com família. Constatou-se que as visitas domiciliárias foi uma das estratégias da equipa técnica com maior impacto positivo.

O projecto “Academia Escola Mais” tem sido ponte de ligação na relação escola-família-comunidade. O seu êxito deveu-se ao desenvolvimento e a implementação de estratégias variadas e adequadas, que, em articulação e colaboração com outras parcerias, conseguiu derrubar a barreira que separava a escola dos pais, especialmente os considerados

pais difíceis de alcançar (Davies, 1989). Conquistou a confiança dos pais, principalmente os mais desfavorecidos economicamente e com baixo nível de escolaridade, fazendo-lhes sentir a importância e a necessidade da sua colaboração e do seu envolvimento para o sucesso escolar dos filhos. O projecto minimizou e preveniu o insucesso, o absentismo e o abandono escolar precoce, melhorando o nível de sucesso escolar, e o envolvimento dos alunos, principalmente dos que se encontravam em maior risco, tendo assim conseguido atingir os objectivos definidos.

Bibliografia

- Abdallah-Preteille, M. (2006). L'intercultural comme paradigme pour penser le divers. In R. Bizarro (Org.), *A Escola e a Diversidade Cultural – Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação* (pp. 77-87). Porto: Areal.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à Escola: O Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim do Século.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C. S., Boléo, M.L. & Nunes, T. (2006) *Cooperação família-escola: um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola*. Lisboa: ACIME.
- Davies, D. Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Horizonte.
- Davies, D. (1988). Low-income parents and the schools: A research report and a plan for action. *Equity and choice*, 4(3), 51-59.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Horizonte.
- Dias, A.M. (2010). "Eu Não Desisto de Aprender", *O Abandono Escolar nos Jovens*. Dissertação. Beja: CPIHTS – Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social.
- Epstein, J. L. (1997). Involving parents in schoolwork (TIPS) processes. In J. L. Epstein, L. Coates, K. C. Salinas, M. G. Sanders & B. S. Simon (Eds.), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (pp. 200 - 209). Thousand Oaks, California: Sage.
- Henderson, A. (1987). *The evidence continues to grow*. Columbia: NCPB.
- Marques, R. (1997). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In Davies, D. et al. (1997) *Os professores e as famílias – a colaboração possível*. Lisboa: Horizonte.
- Marques, R. (1997a). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto: Asa.
- Marques, R. (1997b). *A Escola e os Pais. Como Colaborar?* Lisboa: Texto.
- Marques (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Presença.
- Relatório de Avaliação do Projecto LX-023 "Academia Escola Mais. De Janeiro a Junho do ano de 2011 - Programa Escolhas.
- Sanches, R. F. (2007). *A Escola Vista pelos Pais*, Diss. Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

- Silva, P. (1997). A acção educativa – um caso particular: O dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos. In D. Davies & R. Marques & P. Silva (Eds.), Os professores e as famílias: A colaboração possível (pp. 61-74). Lisboa: Horizonte.
- Villas-Boas, M. A. (2000). *Reuniões de pais*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Zenhas, A. M. (2006). *O Papel do Director de Turma na Colaboração Escola-Família*, Porto: Porto Ed.

JOVENS E INTERNET: RELAÇÃO COM O BEM-ESTAR PSICOLÓGICO, ISOLAMENTO SOCIAL E FUNCIONAMENTO FAMILIAR

Ivone Patrão^{1,2}; Mariana Machado¹; Pedro Aires Fernandes³, & Isabel Leal¹

¹ Instituto Universitário das Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA-IU)

² Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo (ARSLVT)

³ Câmara Municipal de Odivelas

RESUMO: Hoje em dia a *internet* é uma ferramenta que faz parte da rotina diária dos indivíduos, principalmente dos mais jovens, por questões académicas ou de socialização. Sabe-se que o uso problemático da internet (UPI) pode afectar vários campos da vida do indivíduo (e.g. relações sociais; contexto familiar). O isolamento é um indicador de interferências no bem-estar do indivíduo e os jovens que percebem pouco suporte social tanto na escola com o seu grupo de pares, como no sistema familiar apresentam uma maior predisposição para o desenvolvimento do UPI. O objectivo geral da investigação foi analisar a relação entre o UPI, isolamento social, funcionamento familiar e bem-estar psicológico em jovens do ensino básico, secundário e universitário. Para o efeito utilizou-se um questionário de dados sociodemográficos (Patrão, 2014), um questionário de acesso e uso da internet, a *Generalized Problematic Internet Use Scale* (GPIUS2 - Caplan, 2010), a *Psychological Well-Being Scale* (PWBS - Fernandes, Vasconcelos-Raposo & Teixeira, 2010), a *Family Assessment Device* (FAD – Epstein, Baldwin & Bishop, 1983) e a *UCLA Loneliness Scale* (Russell, 1996).

Os resultados de uma amostra de 1452 jovens portugueses do ensino básico, secundário e universitário ($M=15.12$; $DP=4.035$) indicam a relação entre a UPI, o isolamento social e o funcionamento familiar. Existe, por isso, a necessidade de uma intervenção conjunta com todos os atores (i.e. família, escola e jovens) de forma a delimitar-se estratégias adequadas para a promoção do uso seguro e saudável da internet no contexto escolar e familiar.

Introdução

Desde o aparecimento da *Internet* os comportamentos online têm vindo a sofrer alterações, sobretudo nos mais jovens, muitas vezes denominados “nascidos digitais” (Ponte & Cardoso, 2013). Estas alterações estão relacionadas com o fato da *Internet* cada vez mais ser uma ferramenta útil e necessária no dia-a-dia, para os jovens fazerem as suas pesquisas académicas, socializarem e estarem em atividades de lazer (e.g. jogos *online*).

As estatísticas indicam que cerca de 64% dos agregados familiares têm acesso a um computador e 58% têm acesso à *Internet* (INE, 2011). No mesmo sentido, os dados divulgados pelo relatório PORDATA (2013) relativamente à utilização da *Internet* entre os

jovens portugueses do ensino básico, secundário e superior, realçam que o número de alunos que acedem à *Internet* é maior em função do nível de escolaridade, sendo que os números têm vindo a aumentar exponencialmente com o decorrer dos anos e aumento da escolaridade.

Alguns estudos, nacionais e internacionais, indicam a necessidade de compreender os comportamentos *online* que indiciam um uso excessivo ou problemático da *Internet* e alertam para a prevalência desses comportamentos, com elevada variabilidade de acordo com os estudos. Existem estudos que apontam uma prevalência de 1% e outros estudos que apontam 36.7%, na sua maioria com amostras de jovens (Lopez-Fernandez, Freixa-Blanxart & Honrubia-Serrano, 2013; Pontes, Patrão & Griffiths, 2014; Tsitsikas, 2011; Wolfling, Beutel, Dreier & Müller, 2014).

O Manual de Diagnóstico das Doenças Mentais (DSM-5, 2013) considera importante o estudo das dependências comportamentais (i.e., sem substância), como por exemplo a dependência dos vídeos-jogos (*online* e/ou *offline*). Para se falar de dependência da *Internet* devem estar presentes algumas componentes (Kuss, Griffiths & Billieux, 2014): 1) o grau de importância (computador, telemóvel, *tablet*), tecnicamente designado por saliência cognitiva e comportamental (a actividade (e.g. estar ligado na *Internet*) é a principal na vida do indivíduo, e pode ser cognitiva (pensamento recorrente) ou comportamental (negligência de necessidades básicas); 2) as alterações do humor (a actividade altera as experiências subjectivas e a afectividade, i.e., as mudanças no humor resultam de experiências subjectivas em actividades *online*, que podem ser estratégias de *coping* de excitação ou paradoxalmente tranquilizantes (de escape), que leva a evitamento da interacção social e a diminuição das competências sociais); 3) a tolerância (necessidade de aumentar o número de horas *online*, com maior investimento na actividade e no comportamento para se atingir os mesmos níveis iniciais de prazer e bem-estar associados, e.g. *gambling*); 4) a presença de sintomas desagradáveis face ao não uso da *Internet* (e.g. irritabilidade, dores cabeça, agitação e por

vezes agressividade); 5) os conflitos inter e intra-pessoais, com o círculo próximo (parceiro, amigos ou família) acompanhado de perda do funcionamento ocupacional; 6) e a recaída face às tentativas sucessivas de parar o uso da *Internet*.

O estudo *EUKids Online 2012* (com 19.000 crianças/jovens entre os 11 e os 16 anos de todos os países da Europa) verificou que cerca de 29% dos jovens tem 1 ou mais dos componentes do uso excessivo da *Internet*.

Existem diferentes terminologias atribuídas a estes comportamentos *online* com uso excessivo da *Internet* como um fim ou como um meio (e.g. *Pathological Internet Use*, *Internet Adiction*, *Problematic Internet Use*, *Internet Addiction Disorder*), contudo o termo que parece mais geral e reúne consenso é o uso problemático da internet (UPI). Trata-se de um envolvimento em actividades através da *Internet*, de forma persistente, intensa e sem controlo, resultando na redução dos interesses, com consequências emocionais, sociais e ocupacionais (Patrão et al., in press).

Estudos recentes indicam como fatores de risco para o desenvolvimento do UPI o isolamento social e as alterações no funcionamento familiar (Kamal & Mosallem, 2013; Ko, 2014; Lam, 2014; Li, Dang, Zhang, Zhang & Guo, 2014; Park, Kang & Kim, 2014; Pontes, Griffiths & Patrão, 2014; Yu, Kim & Hay, 2013; Wartberg et al., 2014).

Este estudo, com uma amostra portuguesa de jovens com um UPI, teve como objectivo analisar a relação entre o UPI, o isolamento social, o funcionamento familiar e o bem-estar psicológico em jovens do ensino básico, secundário e universitário.

Método

Participantes

Dos 1452 jovens do estudo ($M=15.12$; $DP=4.035$) seleccionaram-se 259 jovens, que apresentam características de UPI. Estes 259 jovens ($M= 14.8$; $DP= 2.326$) pertencem ao

ensino básico (76.4%), secundário (18.9%) e universitário (0.8%), distribuem-se de igual forma de acordo com o género. A maioria (94.2%) vive num meio predominantemente urbano, não tem uma relação de compromisso (77.6%), nunca ficou retido em algum ano de escolaridade (59.8%) e não tem prática desportiva fora das actividades escolares (52.9%).

Instrumentos

Foram utilizadas cinco escalas para realizar uma caracterização da amostra e analisar o UPI, bem-estar psicológico, isolamento social e funcionamento familiar.

O questionário sociodemográfico (Patrão, 2014) compreende dez questões de carácter sociodemográfico e nove questões sobre o acesso e uso da *Internet*.

A *Generalized Problematic Internet Use Scale* (GPIUS - Caplan, 2010; Tradução e adaptação Pontes, 2014), tem como objectivo avaliar as cognições, os comportamentos e os *outcomes* que constituem o UPI. É uma escala de auto-resposta, de sete pontos que vai do ‘discordo totalmente’ ao ‘concordo totalmente’ e é constituída por quinze itens distribuídos uniformemente – 3 itens - pelas cinco dimensões que a compõem: preferência por interacção *online*; alteração de humor; preocupação cognitiva, uso compulsivo e *outcomes* negativos. Todas as dimensões apresentam uma consistência interna acima de 0.82. A cotação é feita pela soma dos itens, e quanto maior a pontuação, maior a indicação de sintomas de UPI, sendo o ponto de corte 60.

A *Psychological Well-Being Scale – 30* (EBEP) validada para a população portuguesa por Fernandes, Vasconcelos-Raposo e Teixeira (2010) é uma escala de trinta itens que avalia as seis dimensões do bem-estar psicológico de Carol Ryff (1989), cada uma com cinco itens: domínio do meio; aceitação de si; crescimento pessoal; objectivos de vida; relações positivas com os outros e autonomia. Todas estas dimensões apresentam valores de uma boa consistência interna (entre 0.74 e 0.86), assim como a consistência interna global da escala

(0.93). A escala de resposta é do tipo *Likert* de seis pontos que vai do ‘discordo plenamente’ ao ‘concordo plenamente’. A cotação é feita pela soma dos itens e quanto maiores os valores, maiores os níveis de bem-estar psicológico (ponte de corte é de 95).

Family Assesment Device (FAD - Epstein, Baldwin & Bishop, 1983) pretende avaliar a estrutura e propriedade da organização familiar e os seus padrões de relação, tendo por base o modelo de funcionamento familiar de McMaster (MMFF). Compreende seis dimensões do funcionamento familiar: funcionamento geral; resolução de problemas; comunicação; papéis; resposta afectiva; envolvimento afectivo; controlo do comportamento. Anos mais tarde foi estudada a validade (Byles, Byrne, Boyle & Offord, 1988; Tradução e adaptação Patrão, 2015) apenas da sub-escala funcionamento geral que engloba 12 itens, versão usada para a presente investigação. É unidimensional e tem uma escala de resposta tipo *Likert* de 4 pontos de ‘discordo plenamente’ a ‘concordo plenamente’. Um valor de 2 ou acima nesta escala indica uma maior percepção de um funcionamento familiar problemático.

A *UCLA Loniness Scale* (Russell, 1996; tradução Pontes, 2014) tem como objectivo a avaliação dos sentimentos de solidão e isolamento social. É composta por vinte itens distribuídos por duas dimensões: itens positivos – *non lonely* (12) e itens negativos - *lonely* (11). A escala de resposta é tipo *Likert* de 4 pontos em que o 1 corresponde a ‘nunca’ e o 4 a ‘sempre’. A cotação desta escala é através da soma dos itens, sendo o ponto de corte 50. Quanto maior a pontuação total da escala, maior os sentimentos de solidão e isolamento social.

Procedimento

Após a autorização do Ministério da Educação, da comunidade escolar e dos respectivos encarregados de educação, a amostra foi recolhida através da disponibilização de um *link* para um questionário online onde se encontra um protocolo com todas as escalas

mencionadas anteriormente. Todos os participantes têm conhecimento do estudo através do consentimento informado, também disponibilizado através do *link*, em que ou concordam em participar voluntariamente no estudo ou então o questionário dá-se por terminado sem ficar com qualquer dado do indivíduo. Foi assegurado o anonimato e a confidencialidade das respostas dos indivíduos.

Após a recolha de dados procedeu-se à análise estatística com recurso ao programa estatístico *SPSS (IBM SPSS Statistics Version 22)*, tendo sido efectuadas as estatísticas descritivas para a caracterização da amostra e correlações de *Pearson* entre as variáveis em estudo – UPI; bem-estar psicológico; isolamento social e funcionamento familiar.

Resultados

Comportamentos online

Da análise do comportamento *online* concluiu-se que: a média de idades com que os jovens começaram a usar a internet é de 8 anos, e que passam em média 6 horas por dia *online* para actividades de lazer, 25 horas por semana para socializar com os pares e 7 horas por semana para estudar. Os jovens acedem à *Internet* através de meios móveis, como o computador portátil, *tablet* e/ou telemóvel (22.4%), e na maioria em casa e/ou na escola (19.3%). As actividades *online* preferenciais são as redes sociais (62.2%) a multimédia (ex: *youtube*, séries) (23.9%) e os vídeo jogos (16.2%). O tempo que os jovens passam *online* retira-lhes, segundo eles, tempo para outras actividades de carácter importante como estar em família, dormir, fazer exercício físico, ter actividades lúdicas e para a escola. Também se verificou que a *Internet* tem sido uma estratégia de refúgio para problemas emocionais (para 65.3% dos jovens) e que a maioria desta amostra se considera dependente daquilo que faz na *internet* (69.9%).

UPI, Isolamento Social e Funcionamento Familiar

Nesta amostra de utilizadores problemáticos da *Internet* (N=259), a UPI está de forma positiva e significativamente relacionado com o bem-estar psicológico e com o isolamento social, ou seja, quanto maiores os níveis de UPI, maior também o bem-estar e o isolamento social. Não existe relação significativa entre o UPI e o funcionamento familiar. Por sua vez, o bem-estar psicológico está significativamente relacionado com o funcionamento familiar e com o isolamento social, isto é, quando existem níveis elevados de bem-estar psicológico, existe uma elevada percepção do funcionamento familiar e percepção baixa de isolamento social (Tabela 1).

Tabela 1 – Correlação de Pearson de GPIUS, EBEP, UCLA, FAD

		GPIUS	EBEP	UCLA
EBEP	<i>Pearson</i>	,165**		
	Sig.	,008		
	N	259		
UCLA	<i>Pearson</i>	,167**	-,253**	
	Sig.	,007	,000	
	N	259	259	
FAD	<i>Pearson</i>	-,094	,270**	-,411**
	Sig.	,131	,000	,000
	N	259	259	259

** . A correlação é significativa no nível 0,01.

Conclusões

Os resultados deste estudo indicam de forma geral que os jovens com um UPI iniciaram cedo o acesso à *Internet* sem supervisão parental (8 anos), tendo como principais preferências a socialização *online*, que constitui uma tarefa da adolescência, i.e., ter um grupo de pertença. Contudo, essa tarefa está a ser levada a cabo sem predomínio da relação face-a-face e sem estímulo em tempo real das competências relacionais.

Neste contexto, a escola e a família são importantes como lugares de estimulação do contato, da comunicação e da relação.

Os jovens do presente estudo, com características de UPI, sentem um bem-estar psicológico elevado, o que é explicado por vários autores, como um reforço positivo e imediato de estar *online*, que facilita o comportamento aditivo e dificulta o auto-controlo (Lopez-Fernandez, Freixa-Blanxart, & Honrubia-Serrano; Muller et al., 2015; Park, Kang, & Kim, 2014; Yu, Kim & Hay, 2013).

Estes dados alertam para o risco associado à elevada percepção de bem-estar em jovens com UPI, uma vez que não é um comportamento que altere a sua percepção do funcionamento familiar, nem a sua percepção de isolamento social. Alguns estudos indicam que a existência de práticas parentais permissivas (que desvalorizam o número de horas que os jovens passam *online*, sem supervisão de conteúdos), e a ansiedade social estão presentes em jovens com UPI (Kamal & Mosallem, 2013). Este poderá ser um dos motivos pelos quais os jovens deste estudo não sentem alterações na sua dinâmica familiar.

Concluí-se a importância de aprofundar o estudo dos comportamentos *online* dos jovens portugueses, e paralelamente da necessidade de se apostar em programas de prevenção (e.g. na escola) e tratamento adequados (e.g. grupos multi-familiares).

Referências

- Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, 26, 1089–1097.
- Epstein, N. B., Baldwin, L. M., Bishop, D. S. (1983). The McMaster family assessment device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9(2), 171-180.
- Fernandes, H.M., Vasconcelos-Raposo, J. & Teixeira, C.M. (2010). Preliminary analysis of the psychometric properties of Ryff's scales of psychological well-being in Portuguese adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 1032-1043.
- INE (2011). *Censos: Resultados preliminares*. Lisboa: INE.
- Kamal, N., & Mosallem, F. (2013). Determinants of Problematic Internet Use Among El-Minia High School Students, Egypt. *International Journal of Preventive Medicine*, 4(12), 1429.
- Ko, C., Wang, P., Liu, T., Yen, C., Chen, C., & Yen, J. (2014). Bidirectional associations between family factors and Internet addiction among adolescents in a prospective investigation. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 69(4),192-200.

- Lam, L. (2014). Risk factors of Internet addiction and the health effect of Internet addiction on adolescents: A systematic review of longitudinal and prospective studies. *Current Psychiatry Reports*, 16(11), 1-9.
- Li, C., Dang, J., Zhang, X., Zhang, Q., & Guo, J. (2014). Internet addiction among Chinese adolescents: The effect of parental behavior and self-control. *Computers in Human Behavior*, 41, 1-7.
- Lopez-Fernandez, O., Freixa-Blanxart, M., & Honrubia-Serrano, M. (2013). The problematic Internet entertainment use scale for adolescents: prevalence of problem Internet use in Spanish high school students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(2), 108-118.
- Muller, K., Janikian, M., Dreier, M., Wöfling, K., Beutel, M., Tzavara, C., Richardson, C., & Tsitsika, A. (2015). Regular gaming behavior and internet gaming disorder in European adolescents: results from a cross-national representative survey of prevalence, predictors, and psychopathological correlates. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 24(5), 565-574.
- Park, S., Kang, M., & Kim, E. (2014). Social relationship on problematic Internet use (PIU) among adolescents in South Korea: A moderated mediation model of self-esteem and self-control. *Computers in Human Behavior*, 38, 349-357.
- Patrão et al. (in press). A controvérsia atual sobre a utilização problemática da Internet (UPI) como um fim ou meio: Uma revisão da literatura. *Revista Psicologia da Criança e do Adolescente*.
- Ponte, C., & Cardoso, D. (2013). Em casa e no quarto: modos de uso da internet por crianças e jovens (9-16 anos). In *Nascidos Digitais*, ed. Margarida Gaspar de Matos & Mafalda Ferreira, 253 - 268. ISBN: 978-989-8659-09-5. Lisboa: Coisas de Ler.
- Pontes, H., Griffiths, M. & Patrão, I. (2014). Internet Addiction and Loneliness Among Children and Adolescents in the Education Setting: An Empirical Pilot Study, *Aloma*, 32(1), 91-98.
- PORDATA (2013). *Base de Dados Portugal Contemporâneo*. Lisboa: PORDATA.
- Russell, Daniel W. (1996) 'UCLA Loneliness Scale (Version 3): reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66(1), 20-40.
- Tsitsika, A., et al. (2011). Determinants of Internet addiction among adolescents: a case-control study. *The Scientific World Journal*, 11, 866-874.
- Wartberg, L., et al. (2014). The Interdependence of Family Functioning and Problematic Internet Use in a Representative Quota Sample of Adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(1), 14-18.
- Wöfling, K., Beutel, M., Dreier, M., & Müller, K. (2014). Treatment Outcomes in Patients with Internet Addiction: A Clinical Pilot Study on the Effects of a Cognitive-Behavioral Therapy Program. *Bio Med Research International*, 425924.
- Yu, J., Kim, H., & Hay, I. (2013). Understanding adolescents' problematic Internet use from a social/cognitive and addiction research framework. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2682-2689.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Ana Pires Sequeira, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal,
ana.sequeira@ese.ips.pt

Introdução

“A Europa de hoje já não é a Helénica, nem a Romana, nem a Renascentista, nem a Romântica, nem a Czarina, nem a do Apocalipse Feliz Vienense. A Europa de hoje já não é a apenas a Europa de Dante, de Camões, de Kant, de Klint, de Godard, etc. É o espaço de múltiplos centros de produção e de decisão culturais; é uma Europa de circulação de criadores, produtores, cientistas; é uma Europa multicultural com escritores africanos a residirem em Paris ou em Lisboa, cineastas indianos a trabalharem em Londres e em Amesterdão, artistas plásticos chineses a criarem em Barcelona e Berlim, comunidades árabes, a sua cultura quotidiana e a sua língua, ocupando bairros inteiros em Bruxelas; ucranianos a viverem em Lisboa; artistas portugueses a produzirem em Ljubliana e parisienses em Praga.” (Ribeiro, 2011: 85-86).

António Pinto Ribeiro coloca-nos perante a questão da diversidade cultural existente na Europa, numa Europa que se identifica como multicultural. Neste contexto assume particular importância uma Educação Intercultural ao espelharem-se no campo educativo as implicações de outros campos sociais, nomeadamente, o cultural, o político e o económico, pois tal como Kincheloe (2006) lembra construímo-nos e atuamos num campo “histórico específico”.

A Escola deve, assim, assumir-se como uma das bases para uma aprendizagem intercultural, baseada no contacto e interação entre culturas diferentes, e, são já vários os estudos a considerar que o gerir a diversidade é um dos desafios centrais à prática pedagógica no século XXI, bem como, ainda, o ser imprescindível formar futuros/as docentes sem que

estes/as reconheçam como o processo de aprendizagem dos seus alunos é influenciado pela sua língua materna, cultura e contexto social (Darling-Hammond & Garcia-Lopez; 2002).

Se os/as futuros/as docentes não tiverem na sua formação inicial preparação para incorporar nas suas práticas uma perspetiva intercultural, terão alguma dificuldade em gerir a diversidade e incentivar a interculturalidade remetendo-se ou para atitudes de indiferença ou de menosprezo, ou para o confinamento das culturas patentes nas suas salas de aula, ao assumirem atitudes de relativismo cultural. Nesses cenários, a comunicação como um elemento fundamental à interculturalidade não acontece (Sequeira; 2010).

Coloca-se pois a questão: que trabalho é desenvolvido nas instituições de formação de professores/as?

A tentativa de responder a esta questão foi determinante para o desenvolvimento de um estudo que identificasse não só a emergência desta temática no ensino superior politécnico público, mas, também, como estudantes e docentes a «olham» e percecionam na formação, bem como, estes últimos a integram nas unidades curriculares que lecionam.

No presente artigo apresentam-se alguns dos dados obtidos numa das etapas do estudo, designada por estudo exploratório, que decorreu na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS), particularmente alguns dos dados provenientes da análise a programas de unidades curriculares e da análise aos dados obtidos por inquérito por questionário a docentes.

Opções metodológicas

O desenho da investigação incluiu, como já referido, um estudo exploratório que envolveu estudantes e docentes dos mestrados que formam para a docência no 1º ciclo do Ensino Básico, designadamente o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do

Ensino Básico e Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, bem como a análise a programas das diferentes unidades curriculares.

A análise de conteúdo foi a técnica utilizada que permitiu a obtenção de dados no referente a programas das diferentes unidades curriculares. Quanto aos/às docentes a recolha de dados foi feita através de um inquérito por questionário, na análise de dados utilizou-se a análise de conteúdo através de uma fase de leitura flutuante de modo a encontrar a coerência para a construção de categorias que pudessem incorporar as representações dos/as docentes sobre a temática em estudo (Afonso; 2005).

O inquérito por questionário, constituído por duas partes, foi enviado, por e-mail, aos/às docentes, referindo ser anónimo e solicitando, de modo a salvaguardar o anonimato, que fosse colocado no cacifo da docente, autora do estudo, e, também, docente na mesma instituição.

As duas partes constituintes do questionário pretendiam obter informação sobre a caracterização dos inquiridos, e sobre o seu posicionamento face à diversidade cultural nos *curricula* de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico. Foram dezoito os/as docentes que responderam ao apelo lançado, num total de vinte e sete a lecionar nos dois mestrados em questão. Apresentam-se, em seguida, alguns dos dados obtidos que, para o momento, consideramos terem relevância quer no que se refere a programas quer a representações dos docentes.

Alguns dados da análise a programas de unidades curriculares

Os planos de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico (MPE1C) e do Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico (M12C) não contemplam nenhuma unidade curricular que explicitamente aborde a temática em estudo. A análise aos programas debruçou-se sobre as componentes que integram todos os

programas da ESE/IPS, a saber: (i) competências a desenvolver; (ii) temas e conteúdos; (iii) estratégias e metodologias de trabalho; (iv) aprendizagens esperadas; (v) avaliação e classificação. Os eixos de análise foram:

- a) indicadores explícitos ou possíveis de abordagem à diversidade cultural;
- b) indicadores explícitos ou possíveis de abordagem à diversidade linguística;
- c) indicadores explícitos ou possíveis de abordagem à educação intercultural;
- d) indicadores explícitos ou possíveis de abordagem a metodologias de trabalho em contextos multiculturais.

Em seguida, apresentam-se (Tabela 1) os dados obtidos na análise efetuada.

Tabela 1 - Dados provenientes da análise efetuada a programas de unidades curriculares dos mestrados que habilitam para a docência no 1º ciclo do Ensino Básico

Componente do Programa:	Indicadores explícitos ou possíveis de abordagem à diversidade cultural
competências a desenvolver	<p>Extrato de Programa</p> <p><i>Planifica diversos tipos de atividades adequadas à área do Conhecimento do Mundo, tendo em conta os recursos, o tempo disponíveis e o nível de compreensão das crianças.</i></p>
	<p>Indicadores explícitos ou possíveis de abordagem à diversidade linguística</p>
	<p>Extrato de Programa</p> <p><i>Aprofundar os conceitos de variação linguística e de diversidade linguística, bem como refletir sobre modelos para lidar com elas.</i></p>
	<p>Indicadores explícitos ou possíveis de abordagem a metodologias de trabalho em contextos multiculturais</p>
	<p>Extrato de Programa</p> <p><i>Conceber e concretizar ações de intervenção pedagógica adequadas à turma onde decorre o estágio.</i></p>
Componente do Programa:	Indicadores explícitos ou possíveis de abordagem à diversidade cultural
temas e conteúdos	<p>Extrato (s) de Programa (s)</p> <p><i>Dimensões políticas e éticas da profissão docente: transmitir a cultura / inovar e transformar o mundo.</i></p> <p><i>O 25 de Abril de 1974 e a educação:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>a Sociologia da Educação e a leitura dos processos de democratização/exclusão educativa;</i> - <i>a Educação para Todos e a escola inclusiva;</i> - <i>Escola, contextos sociais e a responsabilidade pelas aprendizagens;</i> - <i>dimensão europeia da educação.</i>
	<p>Indicadores explícitos ou possíveis de abordagem à diversidade linguística</p>
	<p>Extrato de Programa</p> <p><i>Varietades do português falado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Portugal, Brasil, África;</i> - <i>Línguas crioulas de base portuguesa.</i> <p><i>A Língua Portuguesa no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>a dimensão transversal da Língua Portuguesa enquanto língua de ensino;</i> - <i>a importância e o papel da língua da escola nas aprendizagens dos alunos.</i>

Como se pode verificar quanto às diferentes componentes dos programas só nas componentes de competências a desenvolver e temas e conteúdos emergem indicadores possíveis de abordagem à temática em estudo. Contudo, não os consideramos como indicadores explícitos pois, não traduzem efetivamente o expressar da temática, ou seja em

nenhum dos programas se observou essa intencionalidade expressa nas diferentes componentes que os compõem.

Perante os dados obtidos tomou-se como referência o Plano de Estudos da Licenciatura em Educação Básica de modo a verificar se, na instituição, a temática é ou não uma preocupação na formação inicial de educadores/as e professores/as do 1º e 2º ciclos.

A análise efetuada permitiu verificar a existência de duas unidades curriculares que explicitamente abordam a temática, havendo, ainda outras duas que o fazem, embora num contexto de unidades curriculares optativas.

Tabela 2 – Dados provenientes da análise ao programa da unidade curricular “Contextos Multiculturais e Educação”

Componente do Programa:	Indicadores explícitos de abordagem à diversidade cultural
competências a desenvolver	<p><i>-Compreende a complexidade holística do Homem no quadro da sua diversidade cultural.</i></p> <p><i>-Domina uma cultura histórica na área da Educação e, em particular, da Educação em Portugal, que lhe permite situar-se criticamente na profissão docente.</i></p> <p><i>-Conhece os processos formais e informais de ensino/ aprendizagem em diferentes contextos de diversidade social e cultural.</i></p> <p><i>-Aplica metodologias e técnicas de investigação próprias das ciências sociais, para um entendimento da heterogeneidade da interacção social.</i></p>
temas e conteúdos	<p><i>As sociedades multiculturais na era da Globalização e os processos político-culturais de homogeneização, acantonamento e balcanização:</i></p> <p><i>- Imigração, etnicidade e nacionalismo: a questão étnica nos conflitos regionais.</i></p> <p><i>- Identidades étnico-culturais e coesão nacional: unidade vs diversidade.</i></p> <p><i>- As culturas periféricas, invisíveis e do silêncio.</i></p> <p><i>-O imperativo demográfico e a literacia multicultural.</i></p> <p><i>A crescente heterogeneidade étnico-cultural na sociedade portuguesa:</i></p> <p><i>-Diversidade étnico-cultural e linguística. As minorias nacionais autóctones e os imigrantes.</i></p> <p><i>-As culturas em contacto e a hibridação cultural; o conceito de “raça” como construção social; dos fenómenos de etnocentrismo, xenofobia e discriminação à interacção comunicativa intercultural.</i></p>
	<p style="text-align: center;">Indicadores explícitos de abordagem à educação intercultural</p> <p><i>As etno-culturas no sistema educativo- a demografia escolar da diversidade:</i></p> <p><i>- As políticas multiculturais na Educação, a(s) Reforma(s) Educativa(s) e o triunfo do “daltonismo cultural” mitigado.</i></p> <p><i>-Sinergias na colaboração escola-famílias-comunidade em contextos multiculturais. O capital cultural e social dos alunos, suas famílias e comunidades. Os mediadores sócio-culturais e a necessidade de “atravessar fronteiras”: o seu papel no combate ao absentismo, abandono, insucesso escolar e na construção de identidades étnicoculturais.</i></p> <p><i>-Diferentes abordagens em Educação Multicultural. A abordagem holística: emicidade/nacionalidade/ língua/ género/ classe social/ religião.</i></p> <p><i>-Avaliação crítica às teorias e práticas de educação multicultural.</i></p> <p><i>Educação, Multiculturalidade e (re)contextualização curricular:</i></p> <p><i>-A Educação Multicultural e nas práticas pedagógicas das escolas públicas do ensino básico.</i></p> <p><i>-(Re)contextualização de saberes e práticas.</i></p>

As outras componentes do programa espelham, também, as temáticas em estudo. Assim, e como se pode verificar a unidade curricular contempla temáticas relacionadas com a diversidade cultural e a educação intercultural, espelhando as mesmas ao longo de diversas componentes do programa.

Tabela 3 – Dados provenientes da análise ao programa da unidade curricular “Diversidade Cultural e Comunicação Linguística”

Componente do Programa: competências a desenvolver	Indicadores explícitos de abordagem à diversidade cultural e à diversidade linguística
	<p><i>-Conhecer e questionar a nova realidade europeia de diversidade linguística e de cultura compósita.</i></p> <p><i>-Valorizar a interculturalidade como forma de promover a tolerância e a cidadania ativa.</i></p> <p><i>-Interagir adequadamente com diferentes interlocutores em situações de diversidade cultural e linguística.</i></p>
	<p>Indicadores explícitos de abordagem à educação intercultural</p> <p><i>-Conhecer instituições e organizações nacionais e internacionais que trabalham em Educação Intercultural.</i></p> <p><i>-Conhecer contribuições da investigação nacional e internacional neste domínio.</i></p>
Componente do Programa: temas e conteúdos	Indicadores explícitos de abordagem à diversidade cultural e à diversidade linguística
	<p><i>Diversidade cultural e linguística hoje:</i></p> <p><i>-Contextos, desafios e respostas.</i></p> <p><i>-Cultura e culturas; hibridação cultural; universal e particular; global e local.</i></p> <p><i>Línguas e culturas na escola:</i></p> <p><i>-Diferentes funções das línguas na escola.</i></p> <p><i>-O ensino numa língua que não é a língua materna da criança: o que está em causa.</i></p>
	<p>Indicadores explícitos de abordagem à educação intercultural</p> <p><i>-Interculturalidade e multiculturalidade: perspetivas e fundamentos.</i></p> <p><i>-História do multiculturalismo: caracterização das principais etapas.</i></p> <p><i>-A escola portuguesa: contextos multiculturais e práticas interculturais.</i></p>
	<p>Indicadores explícitos de abordagem a metodologias de trabalho em contextos multiculturais</p> <p><i>-Estratégias para o desenvolvimento de competências interculturais: o papel das histórias para crianças.</i></p>

Observando a tabela verifica-se que a unidade curricular contempla a abordagem a temáticas relacionadas com a diversidade cultural e linguística, a educação intercultural e a metodologias de trabalho em contextos multiculturais. Igualmente as outras componentes do programa espelham as temáticas em estudo.

Algumas representações dos/as docentes

Os docentes que responderam ao questionário, como já referido, foram dezoito, dez mulheres e oito homens. Quanto às habilitações académicas dez têm mestrado, oito são doutorados e nove estão em doutoramento.

A experiência profissional, no ensino superior, da quase totalidade dos docentes foi adquirida na ESE/IPS, apenas três referiram ter exercido em outras instituições.

Os inquiridos são unânimes ao considerar que os/as futuros/as docentes devem ter uma noção clara do que é a diversidade cultural. Também, todos assinalaram estar em “acordo total” em a diversidade cultural dos alunos ser fonte de enriquecimento no processo de ensino aprendizagem.

Ao serem questionados sobre se a diversidade, numa sala de aula, envolve questões relacionadas com: o racismo; a interação entre culturas; as diferenças de classe social dos alunos; o género; e as diferentes línguas maternas faladas pelos alunos, maioritariamente, consideraram manifestaram o seu “acordo total”.

Contudo, como se pode verificar na tabela seguinte, no que se relaciona com o racismo e com o género há, respetivamente, três e dois dos inquiridos que se posicionaram no item “desacordo parcial”. Salienta-se dezasseis docentes terem assinalado “acordo total” quanto à diversidade patente numa sala de aula envolver a interação entre culturas e diferentes línguas maternas.

Tabela 4 – Posicionamento em torno de temáticas inerentes à diversidade

<i>Posicionamento em torno de temáticas inerentes à diversidade</i>	Desacordo total	Desacordo parcial	Acordo parcial	Acordo total
A diversidade numa sala de aula envolve o problema do racismo	_____	3	4	11
A diversidade numa sala de aula envolve a interação entre culturas	_____	_____	2	16
A diversidade numa sala de aula inclui as diferenças de classe social dos alunos	_____	1	4	13
A diversidade numa sala de aula envolve as questões do género	_____	2	3	13
A diversidade numa sala de aula envolve as questões das diferentes línguas maternas faladas pelos alunos	_____	_____	2	16

Em relação à inclusão da Educação Intercultural nas componentes de formação que integram o plano de estudos, os inquiridos maioritariamente consideram que a sua inclusão deveria ocorrer em todas as componentes, os dados apresentados na tabela seguinte são disso testemunho.

Tabela 5 - Posicionamento quanto às componentes de formação em que a educação intercultural deve estar patente

<i>Componentes de formação em que a educação intercultural deve estar patente</i>	Número de respostas
Formação na área da docência	15
Formação educacional geral	14
Didáticas específicas	13
Prática de ensino supervisionada	13

Convidados a justificar o seu posicionamento, alguns dos docentes fizeram-no. Apresenta-se, em seguida, uma dessas justificações que consideramos ilustrativa do posicionamento exposto pelos inquiridos.

A educação intercultural deve ser uma temática a considerar em qualquer área de formação na medida em que, a meu ver, se relaciona (a) com o respeito pela diversidade cultural, (b) com a atenção ao outro, (c) com a tentativa de redução de formas de exclusão e com (d) a promoção do sucesso educativo através da identificação e concretização de meios de diferenciação pedagógica que permitam maximizar as oportunidades de todos aprenderem.

No que se refere à adesão a cinco pressupostos possíveis de contribuir para definição do conceito de Educação Intercultural, de acordo com a perspetiva de Ouellet, a saber:

- a Educação Intercultural é uma formação sistemática dirigida tanto aos grupos maioritários como aos minoritários;
- a Educação Intercultural visa uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas;
- a Educação Intercultural significa maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes;
- a Educação Intercultural desenvolve atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural;
- a Educação Intercultural promove maior capacidade de participar na interação social.

Os dados obtidos indicam-nos que o item “A educação intercultural desenvolve atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural” é o nível a que os inquiridos mais aderiram. Enquanto o item “A educação intercultural é uma formação sistemática dirigida tanto aos grupos maioritários como aos minoritários”, apresenta o menor nível de adesão. Tal,

comparado com os dados do nível de maior adesão, pode possibilitar a leitura de que a Educação Intercultural, para estes docentes, não é uma formação que inclui todos, mas sim centrada no desenvolvimento de atitudes mais adequadas ou adaptadas quando em situação de contexto a diversidade cultural esteja patente.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. 1ª ed. Porto: Edições ASA.
- Darling-Hammond, L.; Garcia-Lopez, S. P. (2002). What is diversity?, in: L. Darling Hammond, J. French e S. P. Garcia-Lopez (Eds.), *Learning to teach for social justice*. New York: Teachers College Press.
- Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo Crítico*. Mangualde: Edições Pedago, Lda.
- Nieto, S.; Bode, P. (2008). *Affirming Diversity – The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. United States: Pearson Education, Inc.
- Ouellet, F. (1991). *L'Éducation Interculturelle – Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Ribeiro, A.P. (2011). *Questões Permanentes – ensaios escolhidos sobre cultura contemporânea*. Lisboa: Livros Colibri.
- Sequeira, A. P. (2010). *Formação Inicial de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural – Projecto de Doutoramento – Lisboa: Universidade de Lisboa/ Instituto de Educação (exemplar policopiado)*.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: VARIÁVEIS CONTEXTUAIS, INTERCULTURAIS E ADAPTATIVAS-MOTIVACIONAIS

Diana de Vallescar, Universidade Portucalense, dianap@upt.pt

Isabel Roque, CPUP, pdpsi09036@fpce.up.pt

RESUMO: A importância da educação intercultural vem sendo progressivamente reconhecida na sociedade do séc. XXI onde, apesar da sua essência multicultural, as culturas diferentes não têm as mesmas possibilidades de sobrevivência e de expressão (UNESCO, 2009, 2013). A perspectiva que se tem adotado baseia-se, sobretudo, em variáveis interculturais e de interação relegando para segundo plano, ou descurando mesmo, as variáveis adaptativas-motivacionais. Propomo-nos refletir sobre o papel da motivação na perspectiva intercultural analisando vários aspetos, entre eles as crenças de controlo relacionadas com a escola, segundo a teoria da ação (M. Baltes & Baltes, 1986; Skinner, 1995). O sistema, formado por três tipos de crenças: de controlo, de agência e de causalidade, funciona como mediador do comportamento e como regulador para lidar com as situações. Neste processo de autorregulação crenças – ação, o contexto desempenha um papel importante. Ora o contexto escolar faz parte do tecido sociocultural de uma sociedade, sendo portador de um sistema de padrões e significados acerca da forma de pensar, sentir e agir dos indivíduos sobre os problemas comuns que os afetam (Hofstede, 1993). A reflexão é suportada por uma longa experiência de formação intercultural internacional e refere também um estudo longitudinal com alunos portugueses (N= 245) do 4º ao 9º ano. Os resultados deste estudo ajudam a perceber aspetos específicos dos processos motivacionais subjacentes ao desempenho escolar, permitem retirar algumas inferências sobre a motivação dos estudantes portugueses em comparação com os de outros contextos culturais (europeus, americanos e asiáticos) e expandem as investigações interculturais realizadas.

Introdução

“Reconciliar al mundo es demasiado ambicioso, pero al menos se puede formar a los niños para ser respetuosos hacia las diferencias, que son lo único que nos permite aprender. Si todos fuéramos iguales, no podríamos ofrecernos nada unos a otros”. (Yehudi Menuhin).

Gundara (2001) alerta os especialistas para a necessidade de maior abertura e descentramento no âmbito da educação intercultural e para a realização de um trabalho mais inclusivo e mais compreensivo, trabalhando não só a partir das pedagogias mas também com a arte, as humanidades, as ciências sociais e as exatas. O objetivo será conseguir um trabalho

mais inovador, transformador, imaginativo e criativo, com maior impacto e realista para promover a melhoria das condições de vida das novas gerações.

Seguindo esta linha, a presente comunicação propõe desenvolver uma aproximação geral à educação intercultural e aos seus descritores, de acordo com os modelos de competências interculturais (Bennett, 2011; Deardorff 2006; 2009) e fazer a conexão entre as competências interculturais e as variáveis de natureza motivacional. Este aspecto fundamental do comportamento humano e intercultural é muitas vezes descurado nos estudos, teorias e práticas de educação intercultural que concebem um processo educativo dependente quase exclusivamente dos agentes externos socio-culturais e não tanto do sujeito da educação.

Educação intercultural - Diversidade

A procura de respostas e formas variadas de gestão da diversidade emerge ao longo da história humana. Esta diversidade, que possui múltiplas interpretações, constitui uma chave para compreender a interacção das pessoas, as dinâmicas socioculturais e a gestão de dificuldades e conflitos.

Genericamente, a diversidade refere-se ao amplo e rico espectro de variações humanas (Loden & Rosener, 1991). Seguindo Daft (2008) pode desdobrar-se em: (a) primária - diferenças inatas ou cujo impacto persiste ao longo da vida e são essenciais na criação da auto-imagem e visão do mundo (idade, raça, etnia, género, capacidade mental e física e orientação sexual...); (b) secundária - diferenças adquiridas ou modificadas (educação, local de residência, classe, estado civil, crenças religiosas, estatuto profissional). Ou, como Daniels e MacDonald (2005) referem, em diversidade a nível superficial, que explicaria a composição de um grupo social (demografia, estatuto socioeconómico) ou a nível profundo, considerando as características pessoais (crenças, atitudes, valores, máximas morais). Isto significa que a

diversidade pode ser compreendida e explorada realizando o cruzamento de diferentes variáveis.

Remetendo-nos ao processo histórico educativo, as respostas à diversidade traduzem os limites estabelecidos pelos setores hegemônicos da sociedade que definem quem deve educar e porquê, passando, em geral, do modelo segregacionista (1960-1970) ao modelo integracionista (1970-1990) e ao modelo da inclusão (a partir de 1990). Salvaguardam-se, no entanto, esforços no sentido de diferenciar orientações educativas mais específicas, de acordo com os contextos geográficos e culturais (Muñoz Sedano, 1997; Sáez, 2004; Antolínez Domínguez, 2011), assim como abordagens demográfico-descritivas, programático multiculturais, ideológico normativas e relacionais-interculturais.

A denominada política de “atenção à diversidade”, em princípio, refere-se aos coletivos que possuem características especiais pelo que requerem um diagnóstico e uma atenção preferente. No âmbito educativo refere-se a todos(as) os alunos(as) de um Centro e exigiria que os docentes desenhassem formas de atuação que permitissem adaptar-se às suas necessidades, no que respeita aos recursos pessoais, materiais, organizativos e curriculares.

A educação intercultural procura essa atenção à diversidade, relevando a dimensão das interações, do intercâmbio e da convivência entre os membros das diferentes culturas.

Princípios - descritores da educação intercultural

Seguindo alguns autores (Goenechea, 2005, cit. por García & Goenechea, 2009), apontamos sumariamente alguns descritores da educação intercultural.

1. Reconhecimento, aceitação, valorização da diversidade cultural, sem etiquetar nem definir ninguém em função de esta, evitando a segregação em grupos.

2. Defesa da igualdade que implica analisar previamente as desigualdades à partida entre os alunos.

3. Fortalecimento na escola e na sociedade dos valores da igualdade, respeito, tolerância, pluralismo, cooperação e corresponsabilidade social.

4. Luta contra o racismo, a discriminação, os preconceitos e estereótipos através da formação em valores e atitudes positivas face à diversidade cultural.

5. Visão do conflito como elemento positivo para a convivência, sempre que se assuma, se enfrente e se tente resolver construtivamente.

6. É relevante e dirige-se a todos os alunos para lhes desenvolver competências interculturais.

7. Reconhece o direito pessoal de cada aluno a receber a melhor educação diferenciada, com cuidado especial pela formação da sua identidade.

8. Reconhece positivamente as diferentes culturas e línguas e a necessidade de estarem presentes e se cultivarem na escola.

9. Implica metodologias de aprendizagem cooperativa, recursos didáticos adequados e comunicação ativa entre todos os alunos.

10. Supõe a revisão do currículo, eliminando o etnocentrismo, com referentes universais de conhecimento humano, sem se limitar aos produzidos pela cultura ocidental.

11. Supõe mudanças profundas que não se limitam à escola.

12. Requer a gestão democrática e a participação ativa dos alunos e das famílias na escola.

13. Necessita a interação da escola e da comunidade.

14. Requer professores formados para trabalharem a diversidade.

15. Atenção específica aos estudantes que não dominam a língua de acolhimento, favorecer o seu êxito escolar e a promoção de alunos de minorias culturais para conseguir a sua adaptação ao novo meio sociocultural e escolar.

O holismo, transversalidade e a inclusão são características fundamentais desta abordagem. Acrescente-se ainda a criação de uma multiplicidade de ferramentas disponíveis, dinâmicas, exercícios de auto-avaliação, estudos de caso ou incidentes críticos, simulações, *role-playing*, grupos de discussão, apresentação de conceitos chave, filmes, vídeos, livros, experiências de campo, materiais pedagógicos, treino específico, *software* e plataformas virtuais. Isto permite deduzir que temos hoje não só mais sensibilidade e consciência, mas também um corpo de literatura, experiências, projectos e documentação relativos às questões da diversidade e interculturalidade, embora, também devamos admitir que as práticas estão longe de satisfazer os desafios impostos pela situação global.

A educação seria um dos instrumentos privilegiados para valorizar e respeitar as expressões da diversidade, ultrapassar problemáticas e dificuldades manifestas, favorecer a comunicação e interacção cultural e adquirir competências interculturais.

A evolução dos termos e respostas à diversidade, bem como o debate político, cultural e social sobre o tema pode encontrar-se de forma pormenorizada na investigação que realizámos (De Vallescar, 2000).

Modelo de competências interculturais

A motivação e o desenvolvimento das competências interculturais estão intimamente associadas, como a seguir veremos. Mais ainda, sem a primeira, de facto, é muito difícil que aconteça a aprendizagem e o encontro genuinamente intercultural.

Os citados descritores partem do reconhecimento e valorização da diversidade e, entre outros aspectos, relevam a necessidade de adquirir competências interculturais (nº 6), que podem ser categorizadas a partir de três dimensões: (a) cognitiva (conhecimento): exige abertura a novas informações e perspectivas; (b) afectiva: relaciona-se com a flexibilidade, adaptação a novas situações e abertura mental para encontrar novos valores; e (c) comportamental: compreende habilidades e recursos necessários para resolver ou enfrentar situações interculturais, exige competências de resolução de problemas, criatividade, análise, adaptabilidade e habilidades de relação e competência comunicativa.

Cognitive	Affective	Behavioral Skills
Cultural self-awareness	Curiosity	Relationship building skills
Culture-general knowledge	Cognitive flexibility	Listening, problem solving
Culture-specific knowledge	Motivation	Empathy
Interaction analysis	Open-mindedness	Information gathering skills

Figura 1. Competências interculturais
Fonte: Janet M. Bennett, 2011

Deardorff (2006; 2009), no seu enquadramento básico de competências, sugere que para educar na interculturalidade se deve desenvolver um conjunto de atitudes individuais orientadas para a interação e que o grau de competência intercultural depende do grau de desenvolvimento de atitudes, conhecimento/compreensão e habilidades:

- Respeito: valorização das outras culturas, da diversidade cultural
- Abertura à aprendizagem intercultural e às pessoas de outras culturas, evitando juízos.
- Curiosidade e descoberta: tolerando a ambiguidade e a incerteza.

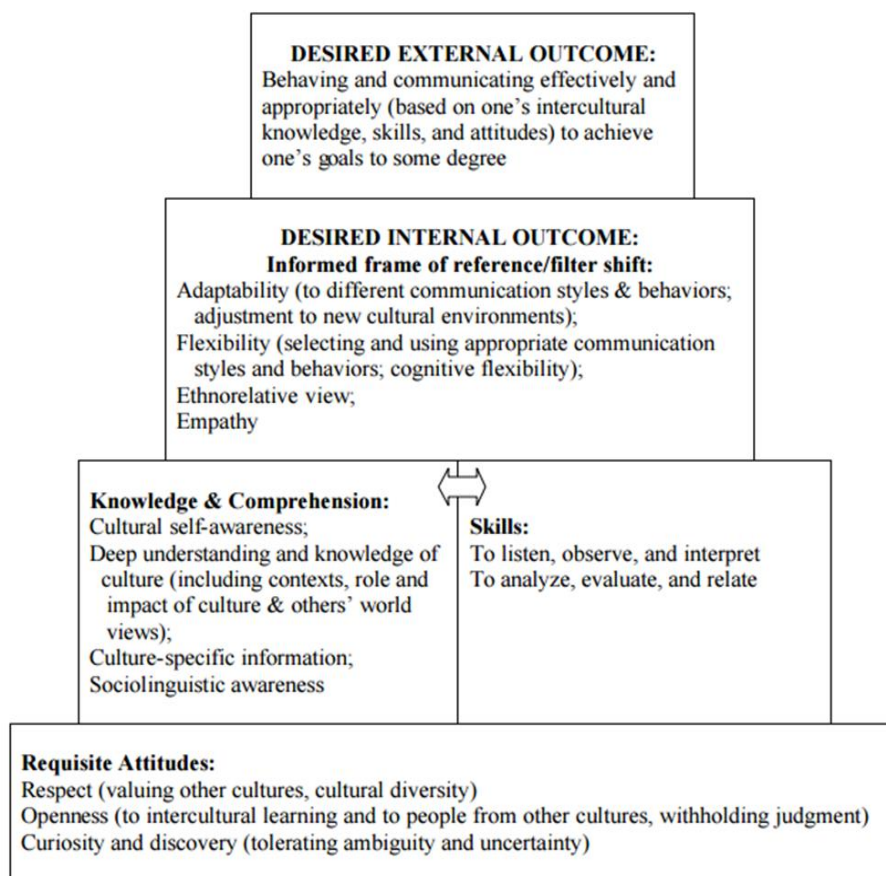


Figura 2. Pirâmide de competências interculturais.
Fonte: (Deardorff, 2006., 2009).

Esse conjunto de atitudes opera como pré-requisito para o encontro, comunicação e, portanto, para a aprendizagem intercultural. Subjaz a estas atitudes a vontade e a motivação que impulsiona o indivíduo para sair da própria zona de conforto e arriscar, o que também traduz a valorização de si e dos outros. Dito de outro modo, tomando como exemplo o caso da comunicação intercultural (Martin & Nakayama, 2010), percebe-se que se não existe vontade e motivação suficiente para se atrever com a diversidade dos outros, as pessoas ficam, naturalmente, com os seus pares e evitam as exigências e formas de estilos de comunicação alheios. Nesta linha, alguns autores (Palaiologou & Dietz, 2012) falam de dois tipos de motivação para a aprendizagem, por exemplo, de uma língua estrangeira: motivação

instrumental (aprender guiado por um interesse pessoal, por exemplo, ganhar mais competência para se desenvolver numa determinada área) ou motivação integrativa (aprender para se integrar ou relacionar com um grupo). Isto permite concluir que a motivação, entendida como a força que dá energia e dirige o comportamento, é um elemento fundamental no percurso (*em, durante e depois*) da aprendizagem dos estudantes, e até um preditor do seu futuro, na perspectiva da sua continuidade, sucesso ou deserção.

Educação intercultural: variáveis motivacionais

Somos conscientes da importância das variáveis motivacionais quando falamos em educação intercultural? Reconhecemos, como afirma Neto (2003), que há semelhanças e diferenças no funcionamento psicológico das pessoas e que é necessário ter em conta um conjunto de variáveis psicológicas, socioculturais, ecológicas e biológicas para compreender as relações entre os grupos?

Na verdade parece-nos que a teorização e a prática interculturais se têm apoiado mais em bases sociológicas e culturais, focando-se nos processos de aculturação entre os grupos e na dimensão social da interação, em detrimento da dimensão comportamental e motivacional, que fica invisibilizada e leva comumente a pressupor o nível psicológico. Os próprios professores têm dificuldade em direcionar as orientações culturais para irem ao encontro deste nível nos estudantes.

Ora, as dificuldades numa relação e educação interculturais não são só de natureza social e contextual, como por exemplo, o preconceito racista. É necessário contar com o interesse e a motivação das pessoas e valorizar os seus processos cognitivos, motivacionais e reguladores, entre os quais se encontram as crenças e as perceções que, mediando o comportamento motivado, operam entre a situação e a ação e a determinam (Printrich, 2003).

Centrar-nos nestes processos internos é reconhecer que cada indivíduo pode utilizar ferramentas motivacionais, tais como a iniciação de um comportamento dirigido para objetivos, o esforço, o empenho, a curiosidade, o entusiasmo, a persistência e a competência para lidar com os desafios e os fracassos. Traduz ainda uma posição de respeito e seriedade em relação ao próprio sujeito da educação que não sofre apenas influências externas, mas é agente das suas próprias ações, tem motivações para agir, desempenha um papel ativo e é capaz de enfrentar os processos de mudança no seu próprio desenvolvimento

Para ilustrar a importância das variáveis motivacionais e a necessidade de as estudar de forma mais integrada na educação intercultural, apresentamos alguns estudos sobre as percepções de controlo relacionadas com a escola, cuja importância foi realçada em diferentes contextos culturais por causa das suas consequências cognitivas, emocionais e comportamentais.

Ao falar em percepções de controlo englobamos três tipos de crenças: de controlo, de agência e de causalidade, que operam como modelos causais que as pessoas têm sobre o modo de funcionamento do mundo, ou seja, sobre as causas prováveis de acontecimentos desejados e adversos, sobre o papel que elas próprias desempenham na obtenção dos sucessos e dos fracassos e sobre a capacidade de resposta dos contextos (Skinner, 1995).

O sistema de competência formado por estas crenças, funciona como autorregulador para lidar com as situações e como mediador do comportamento (Fig. 3).

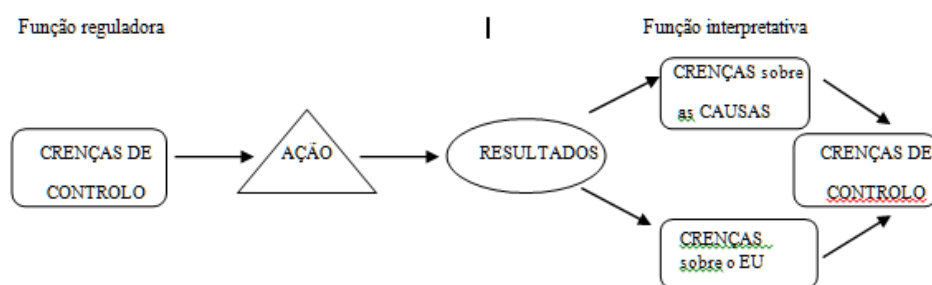


Figura 3. Sistema de competência

Adaptado de “Perceived control, motivation & coping”, de Skinner 1995, Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, p. 20.

As crenças que o integram desempenham funções diferentes. Assim, as crenças de controlo antecedem e regulam a ação e são mais automáticas, próximas do que normalmente se traduz por controlar a situação. As crenças de agência e de causalidade atuam mais na interpretação dos resultados. As primeiras consciencializam os recursos ou causas a que o sujeito tem acesso, causas essas que podem ser internas (esforço, capacidades) ou externas (ajuda dos professores e sorte). As crenças de causalidade traduzem os julgamentos que a pessoa faz sobre as causas (esforço, capacidade, ajuda dos professores, sorte e desconhecido) para atingir um resultado desejado e dão uma ideia da visão que tem do mundo.

No processo de autorregulação crenças – ação, o contexto desempenha um papel importante. Ora, o contexto escolar, por um lado, faz parte do tecido sociocultural de uma sociedade e é portador de um sistema de padrões e significados sobre a forma de pensar, sentir e agir dos indivíduos sobre os problemas comuns que os afetam (Hofstede, 1993). Neste sentido é expectável que as crenças variem nas pessoas das diferentes culturas. Aliás, está subjacente ao próprio conceito de cultura que diferentes pessoas possam ter diferentes valores, crenças, atitudes e motivações (Neto, 2003). Por outro lado, o contexto escolar constitui um ambiente próximo para a formação das perceções dos estudantes. Como os sistemas escolares das sociedades modernas ocidentais, partilham determinadas características, poderia também inferir-se que os estudantes têm crenças semelhantes sobre a realização escolar.

Várias investigações transculturais realizadas em países industrializados, de tendência cultural mais individualista, como os EUA e a Alemanha, ou mais coletivista, como a Rússia e o Japão, evidenciaram precisamente semelhanças e especificidades contextuais neste tipo de crenças (e.g., Karasawa et al., 1997; Little & Lopez, 1997). Assim, em geral, os estudantes perceberam-se como agentes competentes e auto-eficazes e atribuíram os êxitos e fracassos

escolares ao esforço e à capacidade, confirmando semelhanças interculturais nas categorias mentais que usam quando pensam no papel que desempenham para a obtenção dos resultados escolares e nas causas desses resultados. No entanto, as crenças de controlo e de agência dos estudantes americanos foram as mais elevadas, fruto, provavelmente, de um processo educativo mais centrado no aluno e no desenvolvimento da sua necessidade de independência (Little, Oettingen, Stetsenko, et al., 1995). A explicação desta diferença também pode residir na concetualização do *self*, uma das categorias marcantes da diferenciação entre as culturas ocidentais e asiáticas. Entre as culturas ocidentais, os americanos revelam-se os mais independentes e os asiáticos, em contraposição, por exemplo os japoneses, exibem um autoconceito mais interdependente (Markus & Kitayama, 1991).

Já as crenças de causalidade apresentaram mais semelhanças nos diferentes contextos culturais, sendo o esforço e a capacidade as causas mais valorizadas e a sorte e a ajuda dos professores consideradas as menos eficazes (Little & Lopez, 1997; Little, Stetsenko, & Maier, 1999). Mesmo assim, as crenças sobre a importância e o acesso ao esforço como causa do sucesso escolar são mais elevadas no Japão do que noutras realidades (Karasawa et al., 1997). De facto, no Japão, o esforço é um fim em si mesmo e isso reflete-se no estilo de comportamento dos pais e professores que o relevam, em detrimento da capacidade, como meio para alcançar níveis elevados de realização escolar (Holloway, 1988). Outros fatores contribuem para esta peculiaridade, como sejam o feedback privado fornecido pelos professores, que dificulta a comparação social, e o currículo escolar, concebido para avaliar as capacidades dos alunos em relação ao seu nível de realização. A aprendizagem cooperativa, típica das escolas japonesas, é disso exemplo ao enfatizar a realização e a avaliação centradas no grupo, reduzindo assim o grau de confiança individual na realização académica.

As crenças na sorte são também alvo de diferenças culturais. Os estudantes americanos e, de um modo geral os ocidentais, concebem a sorte mais como “traço”, ou seja, uma característica relativamente estável da personalidade, e identificam-na apenas com o aspeto positivo. Já os japoneses e os asiáticos, em geral, consideram-na mais como um “estado”, normalmente imprevisível e mutável no tempo e com as situações e entendem-na de forma bipolar, ou seja, alguém bafejado pela sorte pode ter boa ou má sorte. (Malmberg, Wanner, Sumra, & Little, 2001). Esta questão pode refletir diferenças culturais entre o ocidente e o oriente provenientes de raízes históricas e socioculturais diferentes, como sejam os princípios do Confucionismo, onde a sorte não é mencionada e do Budismo, onde tudo tem uma relação “causa-resultado” determinada pelo *yuan-fe* (Liu & Yussen, 2005). Nas culturas orientais, os pais e os professores não encorajam os estudantes a confiarem na sorte e substituem o desejo de “boa sorte” das sociedades ocidentais, em momentos de desempenho exigente, por “tem cuidado” ou “porta-te com seriedade”, insinuando que a realização está ligada ao cuidado, à seriedade e ao esforço.

Quanto ao papel dos professores como meios de atingir o sucesso, poder-se-ia esperar que fosse mais valorizado em culturas que guardam uma grande distância em relação ao poder, como as asiáticas. No entanto, nem sempre isso acontece (Little & Lopez, 1997), até porque se pode reagir à pressão do poder tanto com atitudes de obediência como de resistência (Oettingen, 1995).

Nesta linha de investigação, o estudo longitudinal que realizámos (Roque, 2014), seguindo o mesmo grupo de alunos (N= 245) do 4º ao 9º ano, de duas escolas do norte de Portugal, ressalta a importância atribuída à crença no aceso aos professores, em detrimento das crenças de controlo e das crenças de agência para o esforço ou para a capacidade. A capacidade e a sorte foram mesmo percebidas como menos acessíveis. Chama a atenção nas

amostras portuguesas esta desvalorização da capacidade pessoal que não se verificou noutros contextos, com exceção do estudo na Tanzânia onde a crença na capacidade pessoal foi igualmente desvalorizada pois é tido como arrogância atribuir o sucesso à capacidade, especialmente se for verdade (Malmberg, Wanner, Sumra & Little, 2000).

Já as crenças de causalidade dos nossos alunos coincidiram com as das investigações transculturais, confirmando que o estilo atributivo assume um carácter universal, tendo mais a ver com características comuns dos contextos educativos, e com o próprio desenvolvimento cognitivo, do que com diferenças contextuais.

Estes resultados ajudam a perceber aspetos específicos dos processos motivacionais subjacentes ao desempenho escolar e também presentes na relação intercultural. Não deixam, porém, de nos levantar algumas interrogações já que a maioria das investigações citadas decorreu em contextos ocidentais. Que acontecerá em contextos diferentes? E em contextos ocidentais com população de origem multicultural, estas constatações verificar-se-ão igualmente?

Considerações finais

Destacamos desta comunicação que a interacção intercultural se baseia, na perspectiva de quem aprende, num conjunto de habilidades/competências interculturais onde a sensibilidade, o comportamento e a mente motivada são elementos fundamentais. Da conexão entre os modelos das competências interculturais, as variáveis motivacionais do comportamento e os estudos transculturais citados, fica claro que a educação intercultural tem ainda um percurso e desafio latentes, no sentido de considerar e aprofundar estas questões, se quiser realmente potenciar a interação e os processos de aprendizagem nos estudantes de origens culturais diversas e explorar e conhecer as suas necessidades.

Referências bibliográficas

- Antolínez Domínguez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, 2 (73), 1-37.
- Baltes, M. M., & Baltes, P. B. (Eds.). (1986). *The psychology of control and aging*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bennett, M. J. (2011). *Intercultural Competence Model*. Retrieved from http://www.intercultural.org/documents/competence_handouts.pdf
- Daft, R (2008). "Management" Indiana University-Prudue University Ft. Wayne. Custom Edition, USA.
- Daniels, K., & MacDonald, L. (2005). *Equality, diversity and discrimination*. London: CIPD.
- De Vallescar, D. P. (2000). *Cultura, Multiculturalismo e Interculturalidade. Hacia una racionalidad intercultural*. Madrid: PS Editorial.
- Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241–266.
- Deardorff, D.K. (Ed). (2009). *Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- García Fernández, J. A. & Goenechea Permisán, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Urduliz, Bizcaya: RGMA.
- Gundara, J. (2001). *Interculturalism, Education and Inclusion*. Sage. Publications Ltd.
- Hofstede, G. (1993). Cultural Constraints in Management Theories. *The Executive*, 7(1), 81-94. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/4165110>
- Holloway, S. D. (1988). Concepts of ability and effort in Japan and the United States. *Review of Educational Research*, 58(3), 327-345. doi: 310.3102/00346543058003327
- Karasawa, M., Little, T. D., Miyashita, T., Mashima, M., & Azuma, H. (1997). Japanese children's action-control beliefs about school performance. *International Journal of Behavioral Development*, 20(3), 405-423. doi: 10.1080/016502597385207
- Little, T. D., & Lopez, D. F. (1997). Regularities in the development of children's causality beliefs about school performance across six sociocultural contexts. *Developmental Psychology*, 33(1), 165-175.
- Little, T. D., Oettingen, G., Stetsenko, A., & Baltes, P. B. (1995). Children's action-control beliefs about school performance: how do American children compare with German and Russian children? *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 686-700. doi: 10.1037//0022-3514.69.4.686
- Little, T. D., Stetsenko, A., & Maier, H. (1999). Action-control beliefs and school performance: A longitudinal study of moscow children and adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 23(3), 799-823. doi: 710.1080/016502599383801.
- Liu, Y., & Yussen, S. R. (2005). A comparison of perceived control beliefs between Chinese and American students. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 14-25. doi:10.1080/01650250444000298
- Loden, M. & Rosener, J.B. (1991). *Workforce America! Managing Employee Diversity as a Vital Resource*. Illinois: Business One Irwin.
- Malmberg, L.-E., Wanner, B., Sumra, S., & Little, T. D. (2000). Agency beliefs about school achievement: Tanzanian primary school students in two city schools. *Zimbabwe Journal of Educational Research*, 12, 126-150.

- Malmberg, L.-E., Wanner, B., Sumra, S., & Little, T. D. (2001). Action-Control Beliefs and School Experiences of Tanzanian Primary School Students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 577-596. doi: 510.1177/0022022101032005 004
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. doi: 10.1037/ 0033-295X.98.2.224.
- Martin, J. N. & Nakayama, Th. K. (2010). *Intercultural Communication in Contexts*, 5 ed., Boston: McGraw Hill Higher Education.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid, Escuela Española.
- Neto, F. (2003). *Estudos de psicologia intercultural: Nós e outros*, 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oettingen, G. (1995). Cross-cultural perspective on self-efficacy. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 149-176). New York: Cambridge
- Palaiologou, N. (Author, Editor), Dietz, G. (Editor) (2012). *Mapping the Broad Field of Multicultural and Intercultural Education Worldwide: Towards the Development of a New Citizen*. ISBN-13: 978-1443840316 ISBN-10: 1443840319. University Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667
- Roque, I. (2014). *Estudo longitudinal do desenvolvimento das crenças de controlo ao longo do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) e suas relações com a realização escolar*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Sáez Alonso, R. (2006): La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, & coping* (Vol. 8). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- UNESCO (2009). *World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001852/185202E.pdf>
- UNESCO (2013). *Conceptual and Operational Framework Intercultural Competences*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>

EVALUACIONES DE FIDELIDAD DEL MODELO BASADO EN LAS RUTINAS

Rosa Fernández Valero. Universidad Católica de Valencia & The RAM Group,
rm.fernandez@ucv.es

Pau García Grau. Universidad Católica de Valencia & The RAM Group, pau.garcia@ucv.es

Catalina P. Morales Murillo. University of Tennessee at Chattanooga & The RAM Group,
catalina-moralesmurillo@mocs.utc.edu

RESUMEN: Al utilizarse los enfoques basados en la evidencia científica u otras innovaciones eficaces en el ámbito educativo, *las evaluaciones de fidelidad* miden la presencia y la fuerza de la práctica que se desea implementar en el día a día. Estas evaluaciones, están diseñadas para ayudar a detectar tanto la instrucción relevante como el estado de implementación de la intervención, aspectos necesarios para determinar el éxito o fracaso, con respecto a los resultados esperados.

Una *evaluación de fidelidad* evalúa el contexto, el contenido y la competencia de los profesionales, siendo la observación directa la dimensión crítica de esta evaluación. Por tanto, la observación y evaluación de la competencia del profesional (maestro, terapeuta) - al interactuar con otras personas (maestro, familia) en el lugar donde se prestan los servicios (aula, domicilio)-, es indispensable en dicha evaluación de fidelidad de la implementación de las prácticas o de cualquier modelo deseado. Estas evaluaciones son más fiables cuando las características claves de la innovación se han identificado y operacionalizado. Es crucial, por consiguiente, contar con modelos que facilitan la evaluación de fidelidad de sus prácticas a la hora de seleccionarlo para su implementación. Esta comunicación pretende exponer la importancia de las evaluaciones de fidelidad, y ejemplificar a partir del *modelo basado en rutinas*, sus diferentes instrumentos y procedimientos, los cuales permiten dicha evaluación de sus componentes principales.

Introducción

A nivel general, se han creado políticas que promueven la implementación de prácticas basadas en la evidencia científica, sin embargo, las regulaciones en los diferentes países no siempre se han reflejado en un cambio real de la práctica profesional (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace, 2005). Resulta indispensable planificar y programar el cambio esperado. Los antecedentes en la ciencia de la implementación demuestran que cuando ésta no ha sido acompañada de un plan de implementación efectivo, se han generado resultados positivos temporalmente, siendo las prácticas innovadoras abandonadas tempranamente. Los programas

que han implementado reformas acompañadas de un plan de implementación efectivo, han logrado una introducción y consolidación de estas innovaciones basadas en la evidencia. Es evidente la necesidad de disponer de métodos efectivos que faciliten la traducción de estas políticas e innovaciones en un lenguaje práctico y fiable (Fixsen et al., 2005; Odom, 2009). Así es como crean equipos de implementación, que velan por la consolidación y sostenibilidad de prácticas innovadoras, con el fin de conseguir así los efectos positivos deseados.

En el ámbito de la atención temprana se ha dado un cambio de paradigma hacia un enfoque -más allá del enfoque en el déficit-, centrado en el funcionamiento del niño, y en intervenir en su contexto natural en colaboración con la familia, como resultado de las aportaciones de la teoría bio-ecológica (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006) y el enfoque centrado en la familia (Bailey, Raspa, & Fox, 2012; Dunst, 1997; Dunst, Johanson, Trivette, & Hamby, 1991). Sin embargo, aunque existe un gran manejo de teorías y conocimientos acerca de prácticas recomendadas, no se ha concretado una implementación efectiva de éstas (Peterson, Luze, Eshbaugh, Jeon, & Kantz, 2007).

Evaluaciones de Fidelidad

Las innovaciones efectivas cuentan con intervenciones factibles (usables en la práctica), con criterios definidos y una clara descripción de los componentes esenciales de la innovación, los cuales permiten la operatividad de los contenidos (Bauman, Stein, & Ireys, 1991; Michie, Fixsen, Grimshaw, & Eccles, 2009; Winter & Szulanski, 2001), y de las evaluaciones del desempeño basadas en estos criterios. Sin las definiciones claras de los componentes de una innovación no es posible una implementación efectiva, ya que estas indican los componentes principales de la innovación y son la base para las evaluaciones del desempeño que permiten

determinar la fidelidad con la que se implementan las prácticas. Estas evaluaciones de desempeño, son utilizadas por el equipo de implementación a partir de la etapa de instalación, con el fin de medir su desempeño, de igual modo que facilitar y apoyar a los profesionales con la implementación. De este modo, la evaluación de fidelidad mide, tanto la efectividad del apoyo brindado a los profesionales por el equipo de implementación, como el logro de los objetivos específicos de la innovación implementada (Fixsen et al., 2005).

La mayoría de las evaluaciones de fidelidad están relacionadas con (1) el contexto (operación del lugar para facilitar la implementación); (2) la conformidad de los profesionales para adoptar los componentes esenciales de la nueva intervención; y (3) la competencia, la cual mide la habilidad del profesional al utilizar componentes esenciales de la nueva intervención (Fixsen et al., 2005). La suma de los resultados de estas evaluaciones permiten al equipo de implementación, determinar la efectividad de la implementación y también identificar debilidades y fortalezas en relación a la fidelidad de dicha implementación. Así es como, estas debilidades pueden ser abordadas a tiempo, y las fortalezas reforzadas a través de entrenamiento e interacción constante entre el profesional y el equipo de implementación.

En la implementación de modelos de intervención existen algunos errores comunes, tales como: (1) una mala definición conceptual del modelo y de sus componentes de intervención primordiales; (2) los componentes esenciales aunque definidos pueden no ser operativos, por lo que no hay un criterio específico para su evaluación; y finalmente, (3) muy pocos modelos han sido estudiados por largos periodos para poder determinar sus variaciones (McGrew, Bond, Dietzen, & Salyers, 1994).

La efectividad de una implementación, por lo tanto, esta correlacionada con el establecimiento de un sistema de seguimiento del progreso en la implementación (Roth et al., 2005).

Componentes y Prácticas del Modelo Basado en las Rutinas y sus Evaluaciones de Fidelidad

El modelo Basado en las Rutinas (MBR) nace de la conexión del modelo de Atención Temprana Basado en las Rutinas (McWilliam, 2010) y del modelo de Engagement (implicación/participación) en la Aula (McWilliam & Casey, 2008). Se trata de un modelo comprensivo que abarca desde una evaluación funcional, a la planificación de la intervención, organización de los servicios, prestación de los mismos a niños y familias, organización del aula, supervisión y capacitación a través de *checklists* (escalas de verificación). Este último es transversal a todos los anteriores ya que, determina los pasos de una práctica, facilita el entrenamiento -porque proporciona un vehículo para la retroalimentación observacional en el desempeño-, y proporciona datos de fidelidad de la implementación.

A continuación la Tabla 1 presenta las secciones de la estructura, prácticas recomendadas y las respectivas evaluaciones de fidelidad en este modelo.

Los ítems de las escalas a las que se hace mención en la Tabla 1, representan los criterios operativos a evaluar y describen prácticas específicas que se derivan de los componentes esenciales del MBR. Estas escalas van destinadas tanto a medir la situación actual como al entrenamiento de los profesionales y diagnosticar debilidades y fortalezas en cada uno de los ámbitos donde el modelo tiene lugar: domicilio, escuela y comunidad.

Estas evaluaciones son cumplimentadas por un miembro del equipo de implementación (entrenador), el cual observa si el equipo y los profesionales desempeñan los ítems de la escala,

de acuerdo al modelo y de forma consistente. Posteriormente se discuten las fortalezas y oportunidades de mejora que han sido evaluadas con la escala.

Tabla 1. *Componentes esenciales, prácticas recomendadas y las respectivas evaluaciones de fidelidad del Modelo Basado en Rutinas*

<i>Secciones de la estructura</i>	<i>Prácticas Recomendadas</i>	<i>Entrenamiento y Evaluación de Fidelidad¹</i>
	Ecomapa	Escala de Ecomapa (McWilliam, 2010)
Evaluación funcional y la planificación de la intervención	Entrevista-Basada en Rutinas	Escala de Implementación de la Entrevista Basada en Rutinas (McWilliam, 2010)
	Objetivos basados en la participación	Escala de funcionalidad de los Objetivos III (McWilliam, 2010)
Organización de los servicios		Escala sobre la Decisión de Servicios (McWilliam, 2010)
		Escala de Distribución del Servicio Transdisciplinar (McWilliam, 2010)
	Profesional de Referencia	Escala sobre el Profesional de Referencia (McWilliam, 2010)
		Escala sobre la consulta a miembros del equipo (McWilliam, 2010)
Prestación de servicios a niños y familias	Visitas Domiciliárias basadas en el apoyo	Escala de Visita Domiciliária basada en el apoyo (McWilliam, 2010)
	Terapia Integrada/ Consulta colaborativa	Escala de Terapia Integrada en Aula (Terapeuta) (Siskin Children's Institute Early Learning Centers and Center for Child & Family Research, 2009a)
		Escala de Terapia Integrada en Aula (Maestro/a) (Siskin Children's Institute Early Learning Centers and Center for Child & Family Research, 2009b)
Organización del aula	Aprendizaje Incidental	Escala de Aprendizaje Incidental (McWilliam & Casey, 2008)
	Horario de Zonas de Defensa	Escala de Implementación del Horario de Zonas de Defensa (McWilliam & Casey, 2008)
	<i>Sentarse y mirar</i>	Sentarse y Mirar: Escala de Fidelidad de la Implementación (Center for Child and Family Research, Siskin Children's Institute, 2012)

¹ Escalas disponibles en la pagina web de "The RAM Group" : <http://robinmcwilliam3.wix.com/ram-group>

La frecuencia con la que los entrenadores del equipo de implementación realizan las observaciones, y cumplimentan estas escalas, es mayor al inicio de la implementación, ya que busca asegurar una adquisición de habilidades fiables y fieles al MBR. Conforme los profesionales adquieren las habilidades, esta frecuencia disminuye, pero no se extingue ya que se busca mantener la fidelidad a este modelo.

Conclusión

Las evaluaciones de fidelidad tienen muchos usos, entre otros, proveer a los entrenadores de los equipos de implementación de la información y retroalimentación sobre las prácticas que se están llevando a cabo, para así, ajustarse a las necesidades que presenta cada profesional y cada equipo. Asimismo, permiten guiar la implementación a un nivel práctico, al igual que evaluar la calidad de los entrenamientos y de las interacciones con los profesionales, como resultado de las observaciones. Finalmente, la información recogida en este proceso puede ser usada para proyectos y estudios de investigación.

Teniendo en cuenta el cambio de paradigma en las prácticas de atención temprana -el cual busca proveer servicios centrados en la familia y en entornos naturales-, y lo que es una evaluación de fidelidad y su importancia, se puede concluir que, el MBR ofrece herramientas para una implementación eficaz que asegure la reproducción de resultados y una implementación fiable, fiel y exitosa.

Referencias

- Bailey, D. B., Raspa, M., & Fox, L. C. (2012). What is the future of family outcomes and family-centered services? *Topics in Early Childhood Special Education, 31*, 216-223.
- Bauman, L. J., Stein, R. E., & Ireys, H. T. (1991). Reinventing fidelity: The transfer of social technology among settings. *American journal of community psychology, 19*, 619-639.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, 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* (5th ed., pp. 993 - 1023). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol.1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793 - 828). New York: Wiley. doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0114
- Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2005). Where is everybody? Organizing adults to promote child engagement. *Young Exceptional Children*, 8(2), 2-10.
- Center for Child and Family Research, Siskin Children's Institute (2012). *Sit and Watch: Implementation Fidelity Checklist*. Siskin Children's Institute, Chattanooga, TN.
- Dunst, C. J. (1997). Conceptual and empirical foundations of family-centered practice. In R. Illback, C. Cobb, & H. Joseph (Eds.), *Integrated services for children and families: Opportunities for psychological practice* (pp. 75-91). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Dunst, C. J., Johanson, C., Trivette, C. M., & Hamby, D. (1991). Family-oriented early intervention policies and practices: Family-centered or not?. *Exceptional children*, 11, 115-126
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, National Implementation Research Network. (FMHI Publication No. 231).
- McGrew, J. H., Bond, G. R., Dietzen, L., & Salyers, M. (1994). Measuring the Fidelity of Implementation of a Mental Health Program Model. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 62, 670-678.
- McWilliam, R. A. (2010). Routines-based early intervention. *Supporting Young Children and Their Families*. Baltimore: Brookes.
- McWilliam, R. A., & Casey, A. M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Michie, S., Fixsen, D., Grimshaw, J. M., & Eccles, M. P. (2009). Specifying and reporting complex behaviour change interventions: the need for a scientific method. *Implement Sci*, 4(40), 1-6.
- Odom, S. L. (2009). The tie that binds evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29, 53-61.
- Peterson, C. A., Luze, G. J., Eshbaugh, E. M., Jeon, H., & Kantz, K. R. (2007). Enhancing parent-child interactions through home visiting: Promising practice or unfulfilled promise? *Journal of Early Intervention*, 29, 119-140.
- Roth, D., Panzano, P. C., Crane-Ross, D., Massatti, R., Carstens, C., Seffrin, B., & Chaney-Jones, S., (2005). The innovation diffusion and adoption research project (IDARP): Moving from the diffusion of research results to promoting the adoption of evidence-based innovations in the Ohio mental health system. In D. Roth & W. Lutz (Eds.), *New research in mental health* (Vol. 16, pp. 78-89). Columbus, OH: The Ohio Department of Mental Health.
- Siskin Children's Institute Early Learning Centers and Center for Child & Family Research. (2009a). *Integrated Therapy Checklist (Observation Specialists¹)*. Siskin Children's Institute, Chattanooga, TN.
- Siskin Children's Institute Early Learning Centers and Center for Child & Family Research. (2009b). *Integrated Therapy Checklist (Observation Teachers¹)*. Siskin Children's Institute, Chattanooga, TN.
- Winter, S. G., & Szulanski, G. (2001). Replication as strategy. *Organization science*, 12, 730-743.

A RELAÇÃO ENTRE O NÍVEL CONCEPTUAL DE ESCRITA, O CONHECIMENTO DAS LETRAS E A CONSCIÊNCIA SILÁBICA E FONÉMICA EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR

Andreia da Silva Reis, ISPA-Instituto Universitário, CIE-ISPA

Margarida Cid Proença, ISPA-Instituto Universitário, CIE-ISPA

Margarida Alves Martins, ISPA-Instituto Universitário, CIE-ISPA, mmartins@ispa.pt

RESUMO: A entrada das crianças no mundo da linguagem escrita tem sido alvo de variadíssimos estudos nos últimos anos. Analisar como a criança compreende o princípio alfabético, bem como a interação entre as variáveis que parecem influenciar os níveis de escrita, como é o caso da consciência fonológica e do conhecimento do nome e som das letras, é de extrema importância para os investigadores da área. Investigações mais recentes apontam que o desenvolvimento da escrita infantil não acontece de forma linear, sendo que nem todas as crianças passam por todas as fases de escrita. Na presente investigação procura-se compreender se existem diferenças no número de letras conhecidas, no nível de consciência fonológica (silábica e fonémica), no número de fonetizações na escrita e no nível de desenvolvimento cognitivo entre crianças classificadas com níveis conceptuais de escrita pré-silábica, início de fonetização ou silábica com fonetização. Participaram neste estudo 61 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Foi avaliado o número de letras conhecidas, o nível de consciência fonológica (silábica e fonémica) e o nível de desenvolvimento cognitivo. Foi ainda realizada uma prova de escrita, para posteriormente classificar o nível conceptual da mesma e analisar as diferenças existentes entre os grupos ao nível das variáveis avaliadas. Foram encontradas diferenças entre os grupos ao nível da consciência silábica, consciência fonémica e número de letras conhecidas. Contudo, uma análise mais pormenorizada evidenciou contradições nas relações entre as variáveis, demonstrando que o desenvolvimento das conceptualizações da escrita nem sempre decorre de forma linear.

Introdução

A entrada no mundo da escrita, por parte das crianças, ocorre muito antes do ensino formal. Esta é feita a partir das vivências do seu quotidiano, onde as crianças demonstram curiosidade pelas letras e sons e, deste modo, vão desenvolvendo os primeiros passos para se tornarem leitores-escretores (Alves Martins, 1994; Mata, 2008).

Tem-se procurado compreender a forma como as crianças apreendem as características da linguagem escrita e do princípio alfabético, considerando as conceções precoces que estas desenvolvem sobre a linguagem escrita, assim como a interação entre a consciência fonológica e o conhecimento das letras.

Relativamente às conceptualizações sobre a linguagem escrita, os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999) e Alves Martins (1994) demonstraram que as crianças vão refletindo sobre as relações entre o oral e o escrito e desenvolvendo as suas próprias formas de escrita, sendo que as suas hipóteses evoluem ao longo de um percurso que se divide essencialmente em três níveis conceptuais.

Numa primeira fase, a fase pré-silábica, as crianças quando escrevem utilizam um número fixo de grafemas diversificados, mas não fazem correspondência entre o oral e o escrito. É na fase seguinte, a silábica, que as tentativas de fazer corresponder a linguagem oral com a linguagem escrita se iniciam, tentando fazer corresponder uma letra a cada sílaba da palavra, sendo esta aleatória. Por último, na terceira fase, já ocorre uma escrita com fonetização, em que a criança procura representar os sons da fala no escrito, procedendo a uma escolha intencional das letras. Neste processo, a criança começa por representar apenas uma letra intencional por sílaba (silábica com fonetização), passando progressivamente a representar mais do que uma letra por sílaba (silábico-alfabética), terminando numa escrita alfabética, em que existe a representação de todos os fonemas da palavra, embora se possam verificar erros ortográficos (Alves Martins, 1994; Alves Martins & Niza, 1998; Ferreiro & Teberosky, 1999).

Contudo, apesar de se ter verificado que a maioria das escritas das crianças passam por este processo evolutivo, vários estudos salientam que certas formas de escrita podem aparecer, desaparecer e reaparecer no decurso do processo de aquisição da escrita, dependendo de fatores contextuais, sugerindo que não existe uma sequência desenvolvimental idêntica na forma como as crianças usam o código escrito (Alves Martins, Mata & Silva, 2014).

O interesse científico acerca das escritas das crianças tem vindo a aumentar, assim como as possíveis variáveis que se relacionam com a compreensão do princípio alfabético. As

escritas precoces das crianças podem ser consideradas como um meio para o desenvolvimento das competências que levam à descoberta do princípio alfabético (Ouellete & Sénéchal, 2008), assim como a consciência fonológica e o conhecimento das letras (Alves Martins, 1994; Alves Martins & Silva, 1999; Silva, Almeida & Alves Martins, 2010).

Relativamente ao conhecimento das letras, este, antes da entrada no ensino formal, permite à criança perceber a relação entre o oral e o escrito, uma vez que as letras têm tanto uma representação visual como propriedades fonológicas (Zaretsky, Core & Currier, 2010). Quando começam a escrever, as crianças baseiam fortemente os seus escritos no conhecimento do nome das letras (Cardoso-Martins & Batista, 2005; Treiman, 1994). Cardoso-Martins, Mesquita e Ehri (2011) dizem, também, que as crianças que já sabem o nome das letras são capazes de chegar mais facilmente ao som da letra, do que os seus colegas que não sabem o nome das letras.

Já Treiman (1998) afirma que o conhecimento do nome das letras também potencia o desenvolvimento de competências fonológicas, sendo que Share (2004) salienta que o reconhecimento das letras e o conhecimento do seu nome se relacionam com a consciência fonológica, na medida em que ambos dependem da memória fonológica. De facto, diversos estudos evidenciaram que as crianças que conseguiam, no pré-escolar, identificar letras demonstraram uma maior capacidade em atividades de processamento fonológico e de leitura, quando comparados com os colegas que não eram capazes de identificar as letras (Molfese, et al., 2006; Treiman & Kessler, 2003; Treiman, Pennington, Shriberg & Boada, 2008).

Vários autores referem que existe uma relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a compreensão da natureza do código escrito por parte das crianças (Ouzoulias, 2001; Silva, 1997; Pontecorvo & Orsolini, 1996; Torgesen & Davis, 1996), tendo-se verificado que as crianças que apresentam elevados níveis de consciência fonológica apresentam também um maior conhecimento sobre linguagem escrita. No entanto, as crianças

podem dispor de uma noção adequada da estrutura fonémica do discurso oral sem que isso, só por si, conduza à compreensão da natureza alfabética da linguagem escrita. Para essa compreensão é necessário, não apenas competências de análise fonémica mas, igualmente, que as crianças disponham de uma conceção da escrita que reenvie para a representação da estrutura fonémica das palavras.

Se o conhecimento das letras e a consciência fonológica são importantes para a compreensão do princípio alfabético, alguns autores referem que estas duas competências, isoladamente, não são suficientes para a total compreensão do sistema alfabético, sendo que é a interação das duas que leva as crianças a desenvolver conceções alfabéticas sobre a linguagem escrita (Byrne & Fielding-Barnsley, 1989; Byrne, 1992, 1998). Têm sido vários os estudos que procuram compreender a importância e a relação do conhecimento das letras e da consciência fonológica na aquisição do princípio alfabético. Contudo, ainda não existe muita informação sobre a relação destas duas variáveis com os vários níveis conceptuais de escrita. Refira-se a este propósito o estudo de Lourenço e Alves Martins (2010), que concluiu que quanto mais evoluídas eram as escritas das crianças, maior era o seu conhecimento das letras, assim como a sua consciência silábica. Por isso, na presente investigação procura-se compreender se existem diferenças no conhecimento do nome e som das letras e no nível de consciência fonológica (silábica e fonémica), consoante os diferentes níveis de conceptualização da linguagem escrita.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 61 crianças, que frequentavam dois jardins-de-infância da área de Lisboa e Vale do Tejo. Todos os participantes possuíam como língua materna a língua portuguesa e não receberam qualquer tipo de ensino formal sobre leitura e escrita. Da amostra

total, 29 crianças eram do sexo feminino e 32 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade, com uma média de 67.84 meses de idade e um desvio-padrão de 3.28 meses de idade.

Instrumentos e procedimentos

- Avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo

Para a avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo foi utilizada a prova *Teste de Matrizes Progressivas de Raven* (Raven, Court, & Raven, 2001) na versão colorida. O teste é constituído por uma série de escalas não-verbais, de aplicação individual, com o intuito de avaliar o raciocínio abstrato e as aptidões cognitivas dos sujeitos. A pontuação do teste varia entre 0 e 36 pontos, sendo atribuído um ponto a cada resposta certa.

- Avaliação do nível de consciência fonológica

Para a avaliação do nível de consciência fonológica foi utilizada a *Bateria de Provas Fonológicas* de Silva (2008), sendo que apenas foram aplicadas as provas de tarefas de classificação, quer ao nível da sílaba inicial quer do fonema inicial. As provas foram realizadas com o objetivo de avaliar as competências das crianças em distinguir de uma forma verbal os segmentos sonoros das palavras, tanto a nível da sílaba como do fonema. A cotação de cada prova pode variar entre 0 e 14 pontos, atribuindo-se 1 ponto a cada resposta correta.

- Avaliação do conhecimento das letras do alfabeto

O conhecimento do nome e som das letras foi avaliado através da apresentação de todas as letras do alfabeto português, de forma aleatória. Foi perguntado a todas as crianças se conheciam e sabiam o nome da letra apresentada, assim como o seu som ou uma palavra que começasse com aquela letra. Por cada letra reconhecida foi atribuído 1 ponto para o nome ou 1 ponto para o som da letra, num total de 23 pontos.

- *Avaliação da escrita*

No sentido de se avaliar o nível conceptual de escrita das crianças, foi pedido a cada criança que escrevesse da melhor forma que soubesse um conjunto de 8 palavras (Bola; Fio; Tu; Pau; Vi; Dedo; Mala; Lata), ditadas oralmente e sempre pela mesma ordem. As palavras propostas eram simples e familiares e apresentavam uma estrutura CVCV, CVV e CV, sendo iniciadas pelas letras B,F,T,P,V,D,M, e L. Foi realizada uma entrevista de tipo Piagetiano, sendo registadas as verbalizações e os comportamentos que a criança apresentou ao longo do processo de escrita.

Para a classificação do nível conceptual de escrita considerou-se as características das produções escritas, bem como o número de fonetizações corretas. Assim sendo, estas foram classificadas tendo por base os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999) e Alves Martins (1994). Considerou-se para o presente estudo a seguinte classificação: Pré-silábico, Início de Fonetização e Silábico com Fonetização, dado que foram os níveis encontrados.

No nível pré-silábico as crianças utilizam letras, pseudo-letras ou algarismos para escrever. Nesta fase a linguagem escrita não está relacionada com a linguagem oral, sendo as escritas das crianças baseadas em critérios grafo-perceptivos e, em cada palavra, são incluídas letras diversificadas.

Na Figura 1 são apresentados dois exemplos de escritas pré-silábicas.

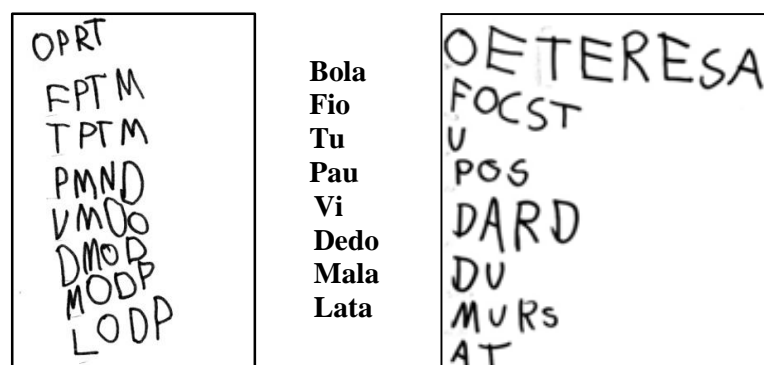
Figura 1 – Escritas de nível *pré-silábico*



No nível designado início de fonetização, as crianças apenas fonetizam uma letra da primeira sílaba da palavra, sendo que a seguir a esta colocam uma combinação de letras variadas. Desta forma, não é possível classificar as escritas como estando num nível silábico, nem mesmo silábico com fonetização, uma vez que as crianças nem sempre realizam a divisão silábica da palavra. Este nível não foi considerado em estudos anteriores, tendo sido criado para o presente estudo devido às razões anteriormente referidas.

Na Figura 2 são apresentados dois exemplos de escritas no nível início de fonetização.

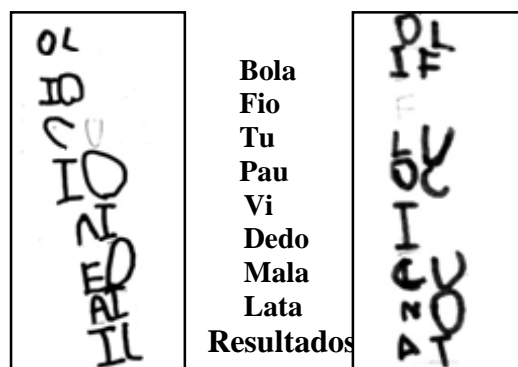
Figura 2 – Escritas de nível *início de fonetização*



No nível silábico com fonetização as crianças tentam representar os sons do oral no escrito, utilizando uma letra por sílaba, com uma escolha intencional das mesmas.

Na Figura 3 são apresentados dois exemplos de escritas silábicas com fonetização.

Figura 3 – Escritas de nível *silábico com fonetização*



A análise das escritas produzidas pelas crianças permitiu distribuí-las pelo nível conceptual, como apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição das escritas das crianças pelos níveis conceptuais de escrita e a média e desvios-padrão das variáveis idade e nível de desenvolvimento cognitivo nos diferentes grupos

	Idade			Desenvolvimento Cognitivo	
	N	M	DP	M	DP
Pré-Silábica	37	67.46	3.30	16.76	3.27
Início de Fonetização	15	67.60	3.50	17.93	3.90
Silábico com fonetização	9	69.78	2.33	16.78	3.07
Total	61				

Verificou-se que os grupos eram equivalentes relativamente às variáveis idade e nível de desenvolvimento cognitivo. Realizaram-se duas ANOVAs, tendo como variável independente os níveis conceptuais de escrita e como variáveis dependentes a idade e o nível de desenvolvimento cognitivo, não tendo sido encontradas diferenças significativas entre os grupos ($F(2,58) = 1,914$, $p = 0.157$ para a idade; $F(2,58) = 0,670$, $p = 0.516$ para o nível de desenvolvimento cognitivo).

Procedeu-se, então, a uma comparação das diferenças entre os 3 níveis conceptuais nas variáveis consciência silábica, fonémica e conhecimento do nome e som das letras. Na Tabela 2 apresenta-se as médias e os desvios-padrão das variáveis referidas anteriormente.

Tabela 2 – Médias e desvios-padrão da idade, do nível de desenvolvimento cognitivo, consciência silábica e fonémica e conhecimento do nome e som da letra distribuídas pelos níveis conceptuais de escrita

	N	CS		CF		NL		SL	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Pré-Silábico	37	6.89	2.68	4.14	2.26	8.70	6.06	5.19	3.62
Início de Fonetização	15	7.87	2.33	5.67	2.23	16.53	6.28	9.60	4.29

Silábico com Fonetização	9	10.78	2.54	7.78	1.64	14.89	6.41	9.56	6.84
--------------------------	---	-------	------	------	------	-------	------	------	------

CS - Consciência Silábica; CF - Consciência Fonémica; NL - Nome da Letra; SL - Som da Letra

Relativamente à consciência silábica e fonémica, verificou-se que os valores aumentam quanto mais avançado é o nível de escrita da criança. Realizaram-se duas ANOVAs, tendo como variável independente os níveis conceptuais de escrita e como variáveis dependentes a consciência silábica e a fonémica. Os resultados revelaram que existem diferenças significativas entre os grupos nas duas variáveis ($F(2,58) = 8.276, p < .001$ para a consciência silábica; $F(2,58) = 10.921, p < .001$ para a consciência fonémica). Uma análise post hoc utilizando o teste de Tukey mostrou, quanto à consciência silábica, diferenças entre o nível pré-silábico e o silábico com fonetização ($p < .001$) e entre o nível início de fonetização e o silábico com fonetização ($p < .05$). Quanto à consciência fonémica, esta apenas apresentou diferenças entre o nível pré-silábico e o silábico com fonetização ($p < .001$).

Quanto ao conhecimento do nome e som da letra, o nível pré-silábico apresenta uma média inferior aos outros dois grupos. Relativamente ao nível início de fonetização e o nível silábico com fonetização, constatou-se que a média do conhecimento do nome da letra era superior para o primeiro nível. Através das ANOVAs realizadas, tendo como variável independente os níveis conceptuais de escrita e como variáveis dependentes o nome e som da letra, encontrou-se diferenças significativas entre os níveis ($F(2,58) = 10.185, p < .001$ para o nome da letra; $F(2,58) = 7.387, p < .001$ para o som da letra).

A análise post hoc, utilizando o teste de Tukey, mostrou diferenças apenas entre o nível pré-silábico e os restantes níveis ($p < .001$ para o nome da letra comparando com o nível início de fonetização e $p < .05$ comparando com o nível silábico com fonetização; $p < .001$ para o som da letra comparando com o nível início de fonetização e $p < .05$ comparando com o nível silábico com fonetização).

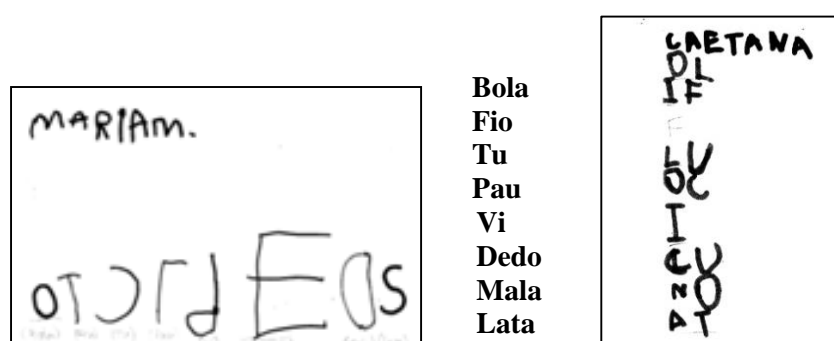
Heterogeneidade das características avaliadas e o nível conceptual de escrita

A análise dos resultados permitiu verificar que as crianças que apresentam um maior conhecimento do nome e som das letras do alfabeto, bem como uma maior consciência fonológica (silábica e fonémica) apresentam, também, um nível conceptual de escrita mais avançado. No entanto, a análise de alguns casos revelou que a relação entre estas variáveis e o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita nem sempre é linear.

A análise da escrita de duas crianças (Maria e Caetana) demonstra que, apesar de estas apresentarem valores semelhantes no conhecimento do nome e som da letra (Maria: 10 para o nome e 8 para o som; Caetana: 11 para o nome e 6 para o som), assim como na consciência silábica e fonémica (Maria: 14 na consciência silábica e 9 na fonémica; Caetana: 13 na consciência silábica e 9 na fonémica), estas apresentam níveis conceptuais de escrita distintos.

As escritas das duas crianças são apresentadas na Figura 4.

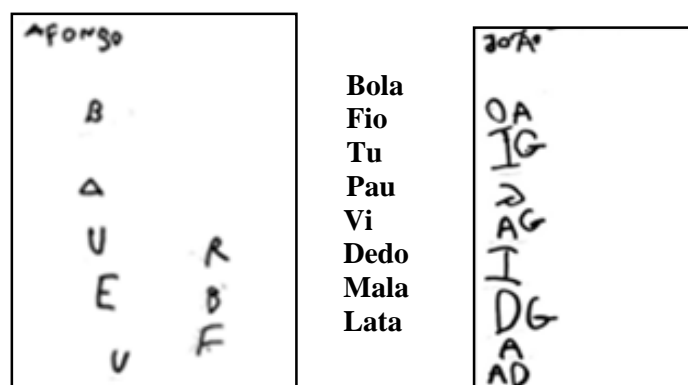
Figura 4 – Escritas de duas crianças em níveis conceptuais distintos



A Maria apresenta um nível de escrita pré-silábico, em que as letras utilizadas não têm qualquer correspondência entre o oral e o escrito, já a Caetana apresenta um nível de escrita silábico com fonetização, em que na grande maioria das palavras existe uma correspondência entre o oral e o escrito e em que é utilizada uma letra intencional por sílaba.

Quanto à análise das escritas do Afonso e do João, esta permitiu classificar as suas escritas como sendo nível pré-silábico e início de fonetização respetivamente, contudo o João, que apresenta um nível de escrita mais elevado, tem um menor conhecimento do nome e som das letras do que o Afonso (João: 11 para o nome e 6 para o som; Afonso: 21 para o nome e 10 para o som). Já a consciência silábica e fonémica apresentam resultados semelhantes para as duas crianças (João: 5 para a consciência silábica e 5 para a consciência fonémica; Afonso: 7 para a consciência silábica e 3 para a consciência fonémica). Na Figura 5 apresentam-se as escritas das crianças.

Figura 5 – Escritas de duas crianças em níveis conceptuais distintos



Como se pode verificar, o Afonso não faz qualquer correspondência entre o oral e o escrito, escrevendo apenas uma letra aleatória para cada palavra pedida. Quanto ao João, este já faz a divisão silábica, mas apenas utiliza corretamente uma letra da primeira sílaba da palavra.

Conclusões

A presente investigação tem como principal objetivo compreender se existem diferenças no conhecimento do nome e som das letras e no nível de consciência silábica e fonémica, consoante os diferentes níveis conceptuais de escrita das crianças.

Os resultados obtidos permitem verificar que as crianças que apresentam um nível conceptual de escrita mais elevado também demonstram um maior conhecimento do nome e som das letras, assim como a consciência silábica e fonémica apresentam valores mais elevados. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Lourenço e Alves Martins (2010), que também verificaram que, quanto mais evoluídas eram as escritas das crianças, mais letras estas conheciam e maior era a sua consciência silábica.

Contudo, uma análise mais detalhada das diferenças entre os vários níveis conceptuais evidenciou que, quanto às variáveis do conhecimento do nome e som da letra, apenas se verificaram diferenças significativas entre o nível pré-silábico e os níveis mais avançados (início de fonetização e silábico com fonetização).

Estes resultados poderão indicar que o conhecimento do nome e som das letras são variáveis importantes, principalmente nos primeiros níveis de conceptualização. Um estudo de Alves Martins e Silva (1999), também evidenciou que o conhecimento do nome das letras possui um papel importante na evolução das conceptualizações que as crianças têm acerca da linguagem escrita, principalmente no começo da fonetização da escrita, pois é neste momento que as crianças começam a procurar corresponder uma letra convencional ao som que identificam no oral.

Relativamente à área da consciência fonológica, no que respeita à consciência silábica, verificou-se a existência de diferenças significativas entre os dois primeiros níveis (pré-silábico e início de fonetização) e o nível silábico com fonetização. Em relação à consciência fonémica, apenas se verificaram diferenças entre o nível pré-silábico e o nível silábico com fonetização. Estes resultados podem levar a pensar que a consciência silábica e fonémica poderão ser importantes não tanto na compreensão de que as letras a escrever não podem ser arbitrárias, mas essencialmente na compreensão das relações entre segmentos sonoros (neste caso, sílabas) e segmentos gráficos (número de letras a escrever). Estes resultados vão no

sentido dos de Alves Martins e Silva (1999), que verificaram que para a progressão nas conceptualizações da escrita é necessário a mobilização da capacidade de analisar o oral e as características do sistema escrito, assim como a compreensão simultânea de que as palavras são constituídas por componentes sonoros que podem ser traduzidos por letras.

Uma análise de natureza qualitativa dos resultados (ver exemplos das 4 crianças) também evidenciou algumas contradições nas relações entre o conhecimento das letras, a consciência fonológica e o nível conceptual de escrita. A análise destes casos leva a pensar que o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita e a sua relação com as variáveis consideradas no estudo nem sempre é linear. Alves Martins, Mata e Silva (2014) referem que “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” (p. 139). Também Byrne (1998) afirma que o conhecimento da estrutura fonémica da linguagem oral não leva, por si só, à compreensão da natureza alfabética da linguagem escrita.

Concluindo, os resultados deste estudo indicam que, na generalidade, o conhecimento do nome e som das letras, bem como a consciência fonológica se relacionam com os níveis de conceptualização sobre a linguagem escrita, pois estas variáveis apresentam em geral valores mais elevados em níveis conceptuais mais avançados.

Apontamos como limitação o facto deste estudo, dada a sua natureza não experimental, não permitir tirar conclusões sobre a influência do conhecimento das letras e da consciência fonológica na evolução dos níveis conceptuais da escrita, mas permitir unicamente levantar hipóteses a serem exploradas em estudos futuros.

Referências Bibliográficas

- Alves Martins, M. (1994). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura* (3ª ed.). Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M., & Silva, A. C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica, 1*, (XVII), 49-63.
- Alves Martins, M. & Silva, C. (2006). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education, 21*, (2), 163-182
- Alves Martins, M., Mata, L., & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre a linguagem escrita - Percursos de investigação. *Análise Psicológica, 2*, (XXXII), 135-143.
- Byrne, B. (1992). Studies in the acquisition procedure for reading: Rationale, hypotheses and data. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp. 1-34). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Byrne, B. (1998). *The foundation of literacy*. Hove: Psychology Press, Ltd.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology, 81*, 313-321.
- 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 & Crítica, 18*, (3), 330-336.
- Cardoso-Martins, C., Mesquita, T. C., & Ehri, L. (2011). Letter names and phonological awareness help children to learn letter-sound relations. *Journal of Experimental Child Psychology, 109*, (1), 25-38. doi: 10.1016/j.jecp.2010.12.006
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Lourenço, C., & Alves Martins, M. (2010). Evolução da linguagem escrita no pré-escolar. 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. 2749-2762). Braga: Universidade do Minho.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGIDC.
- Molfese, V. J., Modglin, A. A., Beswick, J. L., Neamon, J. D., Berg, S. A., Berg, C. J., & Molnar, A. (2006). Letter knowledge, phonological processing, and print knowledge. *Journal of Learning Disabilities, 39*, (4), 296-305.
- Oullette, G., & Sénéchal, M. (2008). Pathways to literacy: a study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development, 79*, (4), 899-913.
- Ouzoulias, A. (2001). L'émergence de la conscience phonémique: Apprentissage sensoriel ou développement conceptuel. In G. Chauveau (Eds.), *Comprendre l'enfant lecteur* (pp. 101-127). Paris: Retz
- Pontecorvo, C., & Orsolini, M. (1996). Writing and written language in children's development. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, & L. Resnick (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 3-23). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Raven, J., Court, J., & Raven, J. (2001). *Raven - Matrices Progressivas* (3ª ed.). Madrid: TEA-Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Share, D. L. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: A casual connection. *Journal of Experimental Child Psychology, 88*, 213-233.
- Silva, A. C. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica, 2*, (XV), 283-303.
- Silva, A. C. (2008). *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa: ISPA.
- Silva, C., Almeida, T., & Alves Martins, M. (2010). Letter names and sounds: their implications for the phonetisation process. *Reading and Writing, 23*, 147-172.
- Torgesen, J., & Davis, C. (1996). Individual differences that predict response to training in phonological awareness. *Journal of Experimental Child Psychology, 18*, 1-21.

- Treiman, R. (1994). Use of consonant letter names in beginning spelling. *Developmental Psychology*, 30, (4), 567-580.
- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning to reading instructions. In J. L. Metsala, & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289-313). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Treiman, R., & Kessler, B. (2003). The role of letter names in the acquisition of literacy. In R. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 31, pp. 105-135). San Diego, CA: Academic Press.
- Treiman, R., Pennington, B., Shriberg, L., & Boada, R. (2008). Which children from letter names in learning letter sounds?. *Cognition*, 106,(3), 1322-1338.
- Zaretsky, E., Core, C., & Currier, A. (2010). Letter knowledge, invented spelling and sensitivity to the sublexical units at the beginning of the kindergarten year. *Boston University Conference on Language Development*. Boston.

LEITURA NA VOZ DOS ALUNOS: UM ESTUDO NO 2.º ANO DE ESCOLARIDADE

Rita Magda Teixeira Leonardo, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa,
rita82leonardo@gmail.com

Carolina Fernandez de Carvalho, Instituto de Educação -Universidade de Lisboa,
cfcarvalho@ie.ulisboa.pt

RESUMO: A leitura é um dos componentes da linguagem onde as crianças apresentam dificuldades mais acentuadas, sendo a base de muitos estudos centrados na estruturação de medidas que potenciem mais competências leitoras. O objetivo deste estudo consistiu em avaliar os efeitos de um programa de estimulação leitora a nível de motivação e desempenho leitor de alunos do 2.º ano. Os participantes foram 33 alunos do 2.º ano de escolaridade de uma escola de 1.º Ciclo do concelho de Cascais com uma média de idades de 7 anos. Os dados foram recolhidos em três momentos. O primeiro consistiu na aplicação do questionário “Eu e a Leitura” (Monteiro & Mata, 2000) a fim de avaliar as três dimensões da leitura (prazer/valor, autoconceito e reconhecimento social). O segundo momento, realizado individualmente, incidiu na implementação de um programa de estimulação leitora realizado semanalmente ao longo de oito semanas letivas, com base nos estudos de Gonçalves et al. (2012). O último momento respeita à repetição do questionário avaliando-se o contributo do programa em termos de desempenho leitor e/ou motivação. Com a monitorização da leitura constatou-se uma melhoria de resultados na maioria dos alunos, nomeadamente uma maior motivação. Os resultados reforçam que “quanto mais as crianças estiverem familiarizadas com a linguagem e a literacia antes de chegarem às escolas, mais bem preparadas estarão para serem bem-sucedidas na leitura” (Nacional Research Council, 2008, p. 15).

Introdução

A aquisição da leitura é um fator determinante para o desenvolvimento pessoal, social e académico de qualquer criança. Este aspeto global da leitura parece consensual uma vez que, segundo Tomás e Carapeto (2014, p. 266), “Todos reconhecemos que saber ler é uma condição imprescindível para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional”. Contudo, ao longo do processo de aprendizagem, surgem, muitas vezes, dificuldades as quais podem ser intrínsecas ou extrínsecas ao aluno mas que condicionam o seu desempenho enquanto leitor. Deste modo, a opção por um ou outro modelo de ensino não deveria ser feita atendendo ao gosto/interesse dos docentes, mas, como referem Tomás e Carapeto (2014, p. 267-268), “o importante para a escolha de um determinado método de ensino da leitura será em primeiro lugar atender às especificidades do sujeito leitor

(conhecimentos prévios, capacidades cognitivas, fatores motivacionais e de atenção, nível de desenvolvimento da linguagem oral)”. Um outro fator determinante e ressaltado por Tomás e Carapeto (2014, p. 238), citando o Ministério da Educação (2008), concerne à aprendizagem que, para além de dever ser individualizada, deve também ser feita através de estratégias “em contextos reais, de forma a dar-lhes significado, e sempre que possível relacionadas com a idade cronológica e os interesses do aluno”.

Recentemente, as novas metas curriculares de Português (2012) apontam para que as crianças do 1.º Ciclo tenham de, desde o início da aprendizagem formal, obter resultados que, muitas vezes, se podem encontrar acima das suas capacidades seja por apresentarem dificuldades de aprendizagem ou por questões sociais e/ou culturais. Por exemplo, é esperado que, no final do 1.º ano de escolaridades, as crianças consigam “Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 55 palavras por minutos” (ME-DGE, 2012, p. 10). Isto quando encontramos crianças que ingressam no 1.º Ciclo do Ensino Básico sem terem frequentado a Educação Pré-Escolar e/ou sem terem contactado com material escrito (livros) ou oral (histórias). A respeito das crianças do 1.º Ciclo, e tendo por base as metas que lhes são exigidas, importa referir que, como defendem Gonçalves et al. (2014, p. 151),

antes de se definirem objetivos de âmbito nacional, é necessário começar por conhecer a realidade dos nossos alunos. Antes de se definirem valores *mínimos obrigatórios*, é indispensável ir às escolas portuguesas, para observar, avaliar e analisar de forma precisa, os mínimos, os máximos e os médios que por lá existem. Antes de definir uma meta, temos de conhecer o ponto de partida.

Tal porque, e remetendo para o estudo realizado, a verdade a homogeneidade em termos educativos não existe. Ou seja, “o que sempre se observa é que, quer seja numa escola urbana ou numa escola rural, seja mais a norte ou mais a sul do país, há algo que todas as turmas partilham: uma enorme heterogeneidade de desempenhos” (Gonçalves, 2014, p. 161). Importa então olhar e ensinar cada criança como um ser único percebendo que “Há alunos que

necessitam de mais tempo e de um maior apoio e, (...) vão precisar de um pouco mais para conseguirem evoluir” (Gonçalves, 2014, p. 169).

Estas novas metas revelam-se exigentes, tanto para alunos como para professores, o que nem sempre deixa espaço para a valorização das especificidades e interesses das crianças. Do mesmo modo, nem sempre é possível garantir o desenvolvimento da motivação dos alunos face às tarefas escolares, neste caso concreto no que concerne à leitura. A respeito da motivação para a leitura Lopes & Lemos (2014) consideram que existem dois conceitos: a motivação atual para a leitura e a motivação habitual para a leitura. O primeiro é muito frequente e consiste, segundo os autores (2014), numa motivação momentânea. Para Schaffner & Schiefele (2007, citados por Lopes & Lemos (2014, p. 122), não constitui “propriamente uma forma de motivação para a leitura, podendo antes ser denominado curiosidade, motivação leitora orientada para um objeto ou leitura por interesse”. Nesta perspetiva, o leitor, muitas vezes o ainda aprendiz de leitor, “lê não pelo prazer ou usufruto do ato de ler, mas para satisfazer um interesse particular” (Lopes & Lemos, 2014, p. 122). No que respeita a este tipo de motivação é ainda possível referir que de acordo com, por exemplo, Lopes e Lemos (2014) citando Morgan & Fuchs (2007), existe uma relação bidirecional entre esta e a competência leitora. Ou seja, “a motivação para a leitura e a competência em leitura poderão predizer-se mutuamente ao longo do tempo” (Lopes & Lemos, 2014, p. 133). Em termos práticos esta relação acenta no facto de “as competências fonológicas em idade pré-escolar interagem ao longo do tempo com a motivação para a tarefa na determinação das competências de reconhecimento de palavras no 1.º ano de escolaridade” (Lopes & Lemos, 2014, p. 134). Os autores já mencionados (2014, p. 139) concluem que apesar da leitura e, mais concretamente, a motivação para a leitura serem aspetos fulcrais no processo de ensino-aprendizagem embora a “construção de leitores continua a ser difícil operacionalizar e

transportar para as salas de aula estratégias que desenvolvam o interesse e o gosto pela leitura e não apenas o domínio da técnica da leitura”.

Face ao anterior trabalho de Silva & Marques (2014, p. 129) relativamente a um projeto definido por Gonçalves (2012), a propósito da monitorização de progressos, nomeadamente na leitura, a pertinência de haver um programa baseado num “acompanhamento regular das competências dos alunos, num processo que é cumulativamente de avaliação e intervenção”. Este projeto – IDEA – embora transversal a diferentes áreas do currículo adequa-se à aquisição da leitura, na medida em que se trata de “um tipo de avaliação que consiste em realizar medições repetidas e regulares do desempenho numa competência escolar, ao longo de um período de tempo, recorrendo a metodologias de avaliação com base no currículo (...) a fim de ajudar a ultrapassar dificuldades e promover a evolução” (Silva & Marques, 2014, p. 132). O programa, embora composto por três etapas: planificação, implementação e avaliação, vê esta última esbatida ao pressupor que “A avaliação pode transformar-se em intervenção, quando alerta para o problema, quando gera mudança, quando desafia e incentiva à melhoria contínua” (idem, 2014, p. 133) sempre com base no perfil de cada aluno. A estimulação da leitura mistura-se, assim, com a monitorização na medida em que “A contínua monitorização permitirá observar se o aluno está a progredir da forma esperada ou se será necessário repensar as estratégias adotadas, adequando-as aos resultados esperados” (Silva & Marques, 2014, p. 138). Relacionando as potencialidades da monitorização da estimulação de alunos e as especificidades destes quando apresentam dificuldades de aprendizagem é imediata a inferência de uma relação muito positiva, pois permite a existência de um currículo mais simples e individualizado. Tal deve-se ao facto de se considerar que “Na verdade estas crianças podem aprender muito mais desde que sejam alvo de uma intervenção adequada e sistemática” (Tomás & Carapeto, 2014, p. 268).

Método

A recolha de dados foi realizada a fim de se alcançar o objetivo do estudo que consistia em avaliar os efeitos de um programa de estimulação leitora a nível de motivação e desempenho leitor em crianças do 2.º ano do 1.º Ciclo. Face a esta finalidade foi aplicado um questionário de motivação para a leitura de Monteiro & Mata (2000) no início e no fim do programa de intervenção. O questionário foi aplicado, pela investigadora, coletivamente tendo sido lidas as afirmações e as hipóteses de resposta. Relativamente às hipóteses de resposta em ambos os momentos foi explicitado que, segundo as autoras (2000, p. 567), “não existiam respostas certas nem erradas e que o que interessava era a sua opinião”. Responderam ao questionário 33 alunos do 2.º ano de escolaridade em que cerca de um terço apresentava dificuldades de aprendizagem, conforme indicação dos professores titulares de turma, apresentando idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. Os alunos representam duas turmas de uma escola de 1.º Ciclo do concelho de Cascais com um total de 104. Estes alunos integraram também o programa de monitorização/estimulação leitora baseado no projeto IDEA de Gonçalves (2012). A opção por alunos deste ano de escolaridade prendeu-se com, como se concluiu de um estudo nacional conduzido por Gonçalves (2012), se verificar que “no 2.º ano, apenas cerca de 25% dos alunos se encontra a ler com um nível de precisão que facilita a compreensão autónoma de textos” (Gonçalves et al., 2014, p. 160).

De acordo com o projeto IDEA procur-se promover hábitos de leitura, assim como estimular a fluência e motivação face à tarefa de ler. Foram realizadas oito sessões semanais e individuais com uma duração de cerca de 5 minutos, nas quais os participantes leram diferentes tipos de textos, sendo registado o número de palavras lidas num minuto e dado esse feedback aos alunos (sempre de forma positiva e construtiva) os quais registavam esses mesmos resultados num gráfico de barras. A opção de, em cada semana, os alunos contatarem com um tipo de texto diferente – texto narrativo, texto poético, texto informativo, carta e

banda desenhada – revelou-se importante. Isto porque as crianças devem, desde cedo, perceber que a leitura está presente em tudo o que as rodeia embora nem sempre os manuais escolares o possibilitem. Deste modo, os professores, segundo Lopes & Lemos (2014, p. 138) “podem ainda enfrentar problemas pelo facto de nem todos os interesses dos alunos poderem ser satisfeitos nas salas de aula” principalmente se forem utilizadas estratégias de ensino muito tradicionais. Deste modo, com este projeto IDEA pretendeu-se proporcionar aos alunos um ensino mais individualizado no qual cada um “não só parece desenvolver as suas competências leitoras, como tende a (re)construir uma imagem positiva sobre si mesmo enquanto leitor” (Agostinho & Gonçalves, 2014, p. 203).

Resultados

Relativamente à primeira aplicação do questionário aos 33 alunos participantes verifica-se que nas três componentes da motivação (prazer/valor, autoconceito e reconhecimento social) se registaram os seguintes valores de correlação: prazer/valor (sig. 0,787), autoconceito (sig. 0,009) e reconhecimento (sig. 0,503) verificando-se um valor mais baixo ao nível do autoconceito. Esta conclusão pode ser justificada pelo facto de, como referem Lopes & Lemos (2014, p. 126), o autoconceito de competência em leitura consistir no “juízo que o sujeito faz quanto à sua habilidade leitora e está diretamente relacionado com as experiências sociais de leitura pelas quais o sujeito vai passando”. Após a intervenção verificou-se um aumento dos valores ao nível do prazer/valor (sig. 0,905) e do reconhecimento e que não prediz a existência de correlação, enquanto no autoconceito permaneceu com o valor mais baixo (sig. 0,003) indiciando que esta é a componente onde se verifica relação, uma vez que a escola se assume, cada vez mais, como “um dos locais em que este auto-conceito encontra formas mais sistemáticas de validação” (Lopes & Lemos, 2014, p. 127). Tal como se esperava na segunda aplicação os alunos revelaram valores mais elevados

atendendo ao facto de, semanalmente, participarem da avaliação da sua própria leitura e irem, gradualmente, tomando consciência do seu Eu leitor.

Concretamente em relação ao projeto IDEA revelou-se positivo (facto referido pela maioria dos alunos e respetivos professores), pois, de um modo geral, verificou-se uma melhor fluência leitora e uma maior motivação face às tarefas que envolvam a leitura. Tal justifica-se pelo facto de a monitorização se afigurar como “uma excelente ferramenta de intervenção, na medida em que as medições sistemáticas e regulares funcionam como um impulsionador de mudança e motivador para a evolução contínua” (Silva & Marques, 2014, p. 133). Ao longo das oito semanas verificou-se, deste modo, uma evolução positiva tendo-se registado, nos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem valores leitores mais ténues, embora tenha sido nestes alunos que se registaram os maiores progressos. À semelhança do descrito pelas autoras do projeto verificou-se, tanto no início como no fim deste, um grande nível de heterogeneidade em ambas as turmas (...), congruente com o facto de cada um de nós ter as suas próprias características” (Silva & Marques, 2014, p. 146).

Em suma, dos resultados alcançados, salienta-se uma melhoria não só em termos de resultados, mas principalmente nas atitudes dos alunos face aos materiais de leitura tendo-se mostrado mais empenhados, interessados e com vontade de participar em todas as sessões propostas. Assim, pensamos poder concluir que “a monitorização de progressos pode ser uma *super* estratégia de avaliação e intervenção, através da qual se previnem e ultrapassam dificuldades e se promovem competências para alcançar o sucesso escolar” (Silva & Marques, 2014, p. 147).

Conclusões

Este estudo pretendeu sensibilizar para a importância da monitorização a qual “deve ser uma realidade de todos os alunos, visto ser a chave para o sucesso escolar” sendo

fundamental “observar atempadamente as necessidades (e potencialidades) de cada aluno; acreditar na sua evolução; intervir para evoluir” (Silva & Marques, 2014, p. 147).

Assim, segundo Agostinho & Gonçalves (2014, p. 204), “Intervir na leitura é muito mais do que ensinar a ler. Sabe-se que o sucesso (ou o insucesso) na leitura influencia não só o desempenho escolar, mas também a autoestima do aluno, as suas expectativas de futuro e os seus projetos escolares”, o que conduz a uma perspetiva global e potenciadora de competências. Conclui-se, deste modo, que foi possível ajudar os alunos envolvidos “a (re)descobrir o prazer que é aprender. (...)” ajudando-os também “a *acreditar* para que, perante as suas dificuldades, persistam e *evolam*” (Agostinho & Gonçalves, 2014, p. 220).

Em termos de motivação para a leitura conclui-se que o autoconceito leitor depende não só das atividades desenvolvidas e proporcionadas pela escola mas depende também de atividades de aprendizagem informal desenvolvidas, sobretudo, no seio da família. Isto porque, segundo Applegate e Applegate (2010) entre outros autores in Lopes e Lemos (2014, p. 124), “A atitude face à leitura resulta de múltiplas interações do sujeito com o meio ambiente ao longo do seu desenvolvimento, sendo especialmente relevantes, neste particular, as experiências literárias familiares e as experiências escolares.”

Por último, importa salientar o papel fulcral da escola e especificamente do professor no desenvolvimento de todas as crianças, de um modo particular no que concerne à leitura, especialmente se estes ao longo do seu processo educativo apresentarem dificuldades. Neste âmbito, Tomás e Carapeto (2014, p. 280) defendem que “o esforço feito por todos os agentes educativos que trabalham nesta área, constituirá uma decisiva contribuição para que o futuro destas crianças/jovens, seja mais livre de constrangimentos que as impeçam de se desenvolver em toda a sua plenitude”.

Referências

- Agostinho, A. & Gonçalves, M. D. (2014). Vídeo Self-modeling, acreditar para evoluir, evoluir para acreditar. In M. D., Gonçalves (Org), *Encontros IDEA: Dificuldades para aprender: Acreditar, Monitorizar, Evoluir. Livro II* (p. 203-222). Óbidos: Sinapsis Editores.
- Gonçalves, M. D. (2014). Velocidade de leitura: as Metas que (quase) ninguém leu. In M. D., Gonçalves (Org), *Encontros IDEA: Dificuldades para aprender: Acreditar, Monitorizar, Evoluir. Livro II* (p. 149-170). Óbidos: Sinapsis Editores.
- Lopes, J. A. & Lemos, M. S. (2014). Motivação para a leitura In Viana, L. et al. (Coord.), *Ler para ser: Os caminhos antes, durante e ... depois de aprender a ler* (p. 121- 148). Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Ministério da Educação – Direção Geral de Educação. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Monteiro, V & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 3, 49-68.
- Silva, R. & Marques, M. (2014). Monitorização de progressos: contributos para a prática. In M. D., Gonçalves (Org), *Encontros IDEA: Dificuldades para aprender: Acreditar, Monitorizar, Evoluir. Livro II* (p. 129-148). Óbidos: Sinapsis Editores.
- Tomás, M. T. & Carapeto, M. J. (2014). Que ensino da leitura quando os currículos são funcionais: algumas notas para uma reflexão. In Gonçalves, M. D. (Org), *Encontros IDEA: Dificuldades para aprender: Acreditar, Monitorizar, Evoluir. Livro II* (p. 265-282). Óbidos: Sinapsis Editores.

COMO POTENCIAR A LITERACIA EM SAÚDE NO ÂMBITO DA TERCEIRA IDADE?

Sofia Veiga, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto,
sofiaveiga@ese.ipp.pt

Carla Serrão, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto,
carlaserrao@ese.ipp.pt

RESUMO: O presente trabalho tem como intuito divulgar um conjunto de produtos - Manual de Boas Práticas, E-Book e Desdobrável "Pela minha saúde..."-, resultantes de uma investigação desenvolvida pela ESSE e ESTSP no âmbito do Projeto Literacia em Saúde: um desafio na e para a terceira idade, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian. Este procurou estudar, através de um estudo de carácter quantitativo, o nível de literacia em saúde de 433 pessoas com mais de 65 anos e, por outro lado, através de um estudo de carácter qualitativo, as representações e as práticas profissionais e institucionais no âmbito da literacia em saúde. Os resultados do 1º estudo evidenciam um preocupante nível de literacia em saúde das pessoas idosas. As representações dos 26 profissionais participantes apontam no mesmo sentido, evidenciando estes a necessidade de se promoverem práticas profissionais e institucionais favorecedoras de uma maior literacia e autonomia das pessoas idosas neste domínio.

Como consequência destes resultados, da bibliografia consultada e dos múltiplos espaços reflexivos que se criaram, construíram-se os instrumentos supracitados que, a par de outros objetivos, pretendem contribuir para um maior empoderamento das pessoas e para a requalificação das práticas e das intervenções de promoção da saúde, as quais devem desenvolver-se em prol de uma prestação de serviços e de cuidados de saúde de qualidade.

Introdução

Os países da Europa ocidental têm sido, em geral, confrontados com profundas transformações demográficas, com significativos impactes sociais, económicos e culturais. Em Portugal, nas últimas décadas tem-se assistido a uma evolução demográfica que se caracteriza por um aumento progressivo do peso dos grupos etários séniores e uma diminuição do peso da população jovem ativa, como resultado da decréscimo das taxas de fertilidade e de mortalidade e consequente aumento da esperança de vida. As projeções difundidas por entidades nacionais e internacionais sugerem que o envelhecimento demográfico irá continuar a intensificar-se no futuro. De acordo com dados expostos no relatório "Índice Global de Envelhecimento, 2013", Portugal apresenta uma elevada percentagem (26,6%) de pessoas idosas, sendo expectável que esse valor aumente para 40,4%

até 2050, passando de oitavo para segundo lugar relativamente à população idosa, entre 195 países.

Literacia em saúde

Literacia em saúde é um conceito relativamente novo, surgindo na literatura apenas há cerca de 35 anos (Xie, 2012). A Organização Mundial da Saúde define literacia em saúde como o conjunto de “competências cognitivas e sociais que determinam a motivação e a capacidade dos indivíduos para aceder, compreender e usar informação, de forma a promover e manter um bom estado de saúde. Implica a aquisição de conhecimentos, competências pessoais e confiança para agir de forma saudável, através de mudanças de estilo e condições de vida” (WHO, 1998, p.10).

O conceito evoluiu, ao longo das várias décadas, da simples aplicação da leitura, escrita e competências matemáticas no domínio da saúde, para se tornar num conceito multidimensional (Institute & Ageing, 2012). A relação com o empoderamento e a participação pressupõem esta complexidade, envolvendo não só o conhecimento, mas também competências cognitivas e sociais, confiança e motivação, conforme defende Almeida (2009).

A literacia em saúde é, de acordo com esta perspetiva, uma componente fundamental para que os indivíduos sejam capazes de ter uma participação efetiva no processo de tomada de decisão, processo este que exige conhecimentos e competências para aprender novas informações, pensar criticamente sobre como a informação se aplica a circunstâncias pessoais, navegar no sistema de saúde e interagir com os distintos profissionais de saúde (e.g. Toçi *et al.*, 2013).

Não obstante, os diversos estudos nacionais e internacionais realizados têm revelado uma baixa literacia em saúde por parte da população em geral e das pessoas idosas em particular, com consequências negativas para o estado de saúde e a qualidade de vida das mesmas. Entre outros aspetos, aluda-se que estas pessoas apresentam, em geral, dificuldades

no acesso ao sistema de saúde, em perceber as informações e os tratamentos sugeridos, assim como em cumprir as indicações dos profissionais de saúde (eg., Baker *et al.*, 1996; Barrett, & Puryear, 2006). Estudos vários têm, ainda, mostrado que as pessoas que mais poderiam beneficiar dos serviços prestadores de cuidados de saúde e do eventual efeito protetor da literacia em saúde (eg., Santos, 2010; Speros, 2005) são aquelas que ostentam menor grau de literacia em saúde. Este surge ainda associado a um pior estado de saúde geral, físico e mental (e.g., Kim, 2009; Osborn, Paasche-Orlow, Bailey, & Wolf, 2011; Speros, 2005), bem como a um menor nível de autonomia e de empoderamento dos sujeitos (Nutbeam, 2000).

Por fim, é de ressaltar ainda as dificuldades apresentadas pelos profissionais de saúde na identificação dos níveis de literacia em saúde dos seus pacientes, não sendo muitas vezes capazes de ajustar a sua linguagem e as suas práticas aos níveis de literacia dos mesmos (Seligman *et al.*, 2005).

Tendo em conta este quadro, foi desenhado o *Projeto Literacia em Saúde: um desafio na e para a terceira idade*, com a finalidade de promover a literacia em saúde através da melhoria do acesso da população idosa à informação neste domínio, aumentando a sua capacidade de usá-la de maneira eficiente, com implicações ao nível do desenvolvimento e do empoderamento da mesma. Este projeto, coordenado pela Escola Superior de Educação, em parceria com a Escola Superior de Tecnologias da Saúde do Instituto Politécnico do Porto, foi financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do Programa Gulbenkian Inovar em Saúde.

Metodologia

No âmbito do Projeto foram desenvolvidos dois estudos sobre a temática da literacia em saúde. O primeiro, de cariz quantitativo, pretendeu: a) avaliar as qualidades métricas do instrumento de literacia em saúde (Newest Vital Sign) (Copyright © Pfizer Inc.) junto de pessoas idosas; b) avaliar o grau de literacia em saúde de uma amostra de pessoas idosas

portuguesas; c) conhecer a associação entre o grau de literacia em saúde, o estado de saúde geral e características sociodemográficas dos participantes. O segundo, de cariz qualitativo, visou determinar as representações, perceções e práticas institucionais e profissionais de um grupo de profissionais da área da saúde e de intervenção psicossocial no domínio da literacia em saúde (cf. Serrão *et al.*, 2014a; Serrão *et al.*, 2014b; Serrão, Veiga, & Vieira, 2015).

A amostra do estudo quantitativo integrou 433 sujeitos caucasianos, com idades compreendidas entre os 65 e os 97 anos de idade (M=76 anos; DP=7.30), sendo que 66% dos sujeitos são do sexo feminino e 34% são do sexo masculino, oriundos do distrito do Porto. A maioria é casada (42%), sendo os restantes viúvos (38%). No que concerne às habilitações académicas, a maioria dos sujeitos tem, no máximo, o 4.º ano de escolaridade (55%). Não obstante, observa-se uma percentagem considerável de participantes com um curso superior (23%). As profissões dos sujeitos anteriores à sua reforma eram bastante diversificadas, compreendendo quadros superiores, técnicos e profissionais, assim como trabalhadores não qualificados.

Participaram no estudo qualitativo 26 profissionais das áreas da saúde e de intervenção psicossocial, sendo 22 do sexo feminino (85%) e quatro do sexo masculino (15%). No que concerne à área de formação, a amostra é constituída por quatro psicólogos clínicos (15%), doze enfermeiros (46%), um fisioterapeuta (4%), três assistentes sociais (12%) e seis educadores sociais (23%).

Resultados

Estudo de cariz quantitativo

No que concerne às qualidades métricas, a fiabilidade do instrumento utilizado (Newest Vital Sign) (Copyright © Pfizer Inc.), averiguada através da análise da consistência interna, exhibe resultados análogos aos encontrados pelos autores da escala original ($\alpha = 0,76$) (Weiss *et al.*, 2005). Relativamente à validade, observou-se que os resultados do instrumento

oscilavam em função das características sociodemográficas, podendo então concluir-se que este teste se reveste de propriedades que parecem mostrar a sua adequabilidade para avaliar os níveis de literacia em saúde em pessoas idosas, dando orientações sobre conteúdos relevantes para a educação, formação e informação, conforme indica Luís (2010).

Quanto ao grau de literacia em saúde, no estudo efetuado, verificamos, à semelhança de outros estudos internacionais (e.g., Manafo, & Wong, 2012; Sudore *et al.*, 2006;), que o nível de literacia em saúde dos participantes é baixo. Estes dados evidenciam a urgente necessidade de se desenvolverem práticas de promoção da saúde que minorizem os efeitos adversos desta iliteracia.

As análises conduzidas indicam um efeito notável de algumas variáveis demográficas nos valores médios obtidos no teste de literacia em saúde, especificamente, o sexo, a idade, as habilitações literárias e o estado civil.

No que concerne ao sexo, verificou-se que os participantes do sexo masculino obtiveram notas médias mais elevadas do que os participantes do sexo feminino. Todavia, estas diferenças desaparecem quando excluimos os sujeitos com total insucesso na prova. Nos estudos internacionais desenvolvidos não há concordância nos resultados obtidos nesta variável. Naqueles em que os homens apresentavam uma maior literacia em saúde, os autores associavam-na a uma maior escolaridade das pessoas do sexo masculino neste grupo etário (eg., Jovic-Vranes, Bjegovic-Mikanovic, & Marinkovic, 2009), situação similar à da realidade deste estudo.

Quanto à idade, verificou-se que os níveis de literacia tendem a ser mais baixos com o avanço da mesma, o que se assemelha aos resultados obtidos noutras pesquisas internacionais (e.g., Bennett, Chen, Soroui, & White, 2009).

Já a habilitação académica parece ser a variável que apresenta um papel mais determinante nos níveis médios de literacia em saúde. As análises Mann-Whitney realizadas

permitiram verificar que os indivíduos com o 1.º Ciclo do Ensino Básico apresentaram resultados mais baixos do que todos os outros grupos. Da mesma forma, os indivíduos com o 2.º ou 3.º CEB apresentaram resultados mais baixos do que os grupos de sujeitos com o ensino secundário e o ensino universitário, não se verificando, todavia, diferenças nas médias entre os indivíduos destes dois níveis de ensino. Estes resultados estão de acordo com os obtidos noutras pesquisas internacionais (eg., Bennett *et al.*, 2009) e com a bibliografia consultada. Sendo o nível educacional um dos fatores que mais concorre para a literacia em saúde, muitos investigadores/profissionais defendem o desenvolvimento de intervenções educacionais em saúde, que visem não só o aumento de conhecimento acerca da saúde, mas também, e sobretudo, o desenvolvimento de competências pessoais passíveis de motivar as pessoas idosas a obter, compreender, analisar criticamente e usar, na vida quotidiana, as informações e os serviços disponíveis no âmbito da saúde, com vista à alteração de práticas menos saudáveis e à adoção de comportamentos saudáveis.

No que respeita ao estado civil do sujeito, verificou-se que as pessoas casadas tendem a obter valores médios de literacia em saúde mais elevados comparativamente com as pessoas viúvas, independentemente da idade. Sendo que não encontramos estudos que relacionam esta variável na análise do nível de literacia em saúde, colocamos como hipótese explicativa destes resultados a possibilidade de o contexto de conjugalidade ser favorecedor de trocas informativas sobre a saúde e a doença, bem como sobre a tomada de decisões partilhadas.

No que se refere à presença de doença, verificamos que os participantes que referiam, independentemente da sua idade, ter algum tipo de doença, obtiveram notas médias mais baixas ao nível da literacia em saúde. Estes resultados estão em concordância com os obtidos em estudos internacionais (eg., Kim, 2009). Ora, estes resultados são preocupantes, já que as pessoas que poderiam beneficiar mais dos serviços de prestação de cuidados de saúde e do eventual efeito protetor da literacia em saúde são aquelas que apresentam menor grau de

literacia em saúde. Face a estes dados, procurámos, num momento posterior, analisar as associações entre literacia em saúde e qualidade de vida. Estas indiciam que, quanto mais elevada a perceção de qualidade de vida nos diferentes domínios, mais elevados são os resultados no teste de literacia em saúde, independentemente da idade.

Estudo de cariz qualitativo

As representações de literacia em saúde apresentadas pelos profissionais da área da saúde e de intervenção psicossocial parecem corroborar, em geral, a literatura existente sobre a temática, a qual concebe este conceito como sendo bastante amplo, transversal (Lyman, 1979) e multidimensional (Institute & Ageing, 2012), que toca diferentes áreas de competências como a cognição, os comportamentos e a socialização.

As categorias emergentes no que concerne às conceções sobre literacia em saúde foram os conhecimentos, a educação, a autonomia/ proatividade, a motivação, o contexto sociocultural e as experiências de saúde/qualidade de vida.

Os conhecimentos foi a categoria mais referida pelos profissionais, referindo-se aos conhecimentos básicos que a pessoa detém ou deveria deter relativos à saúde em geral (conhecimentos em saúde), assim como aos conhecimentos sobre a própria saúde/doença e sobre o próprio corpo (autoconhecimento). Estes surgem como um atributo pessoal associado à capacidade cognitiva, o que vem na linha de Ownby, Waldrop-Valverde e Taha (2012). A categoria Educação, abarcando as subcategorias competências funcionais básicas e nível de escolaridade, assume, na ótica dos entrevistados, um papel fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e à aquisição de conhecimentos indispensáveis para a mudança de atitudes, crenças e comportamentos, o que corrobora a perspetiva de Rodrigues, Pereira e Barroso (2005, citados por Loureiro, Rodrigues, Santos, & Oliveira, 2014). A

educação parece ter, assim, um papel direto no processo de desenvolvimento da literacia em saúde, à semelhança do modelo apresentado por Nutbeam (2000).

A segunda categoria mais referida, autonomia/proatividade, surge imbricada com a categoria e as subcategorias anteriores, já que, e como defende Almeida (2009), a participação, a autonomia e o empoderamento dos indivíduos no âmbito da literacia em saúde estão intrinsecamente ligados ao conhecimento, a competências cognitivas e sociais, à confiança e à motivação.

Na ótica dos participantes, o grau de literacia em saúde é, em geral, superior em indivíduos com maior motivação/interesse. Já o contexto cultural e social parece condicionar o grau de literacia em saúde, particularmente quando se fala de contextos urbanos/rurais. As pessoas que vivem em contextos rurais apesar de serem, na perspetiva dos participantes, mais autónomas e proativas, são também as que frequentemente têm um menor acesso à saúde.

A última categoria relativa às conceções sobre literacia em saúde evidencia uma associação positiva entre estilos de vida saudáveis, experiência de saúde, qualidade de vida e níveis de literacia mais elevado.

No que concerne ao Subtema 1.2. - características da literacia em saúde na população idosa -, os profissionais percecionam as pessoas idosas como um grupo vulnerável, onde impera o desconhecimento e a passividade, e, conseqüentemente, a dependência face a outrem. A agravar este quadro, crescem as dificuldades e/ou as limitações em aceder, compreender e usar um conjunto de informações ou terminologias médicas, decorrentes de um baixo nível de escolaridade apresentado pela maioria das pessoas idosas da geração atual. A doença aparece como um conteúdo central nos discursos e preocupações destas pessoas e determina muitos dos seus comportamentos, quer em relação a si próprias quer em relação aos outros. A ênfase dada à doença pode espelhar não só as suas preocupações com o declínio da sua condição física e psicológica, real ou temido, mas também com experiências vividas em

contexto de sistema de saúde, de centração exclusiva nos parâmetros biomédicos (eg., Silverman, Krutz, & Draper, 2005). De notar que, em relação aos outros, emergem, na perspetiva dos profissionais, frequentes discursos de incompreensão relativamente às doenças dos mesmos. Uma vez que as pessoas idosas revelam grande interesse em relação ao tópico saúde/doença em geral, e ao seu estado de saúde em particular, é importante que este interesse seja potenciado, de variadas formas e com diferentes meios, para aumentar a literacia em saúde e, conseqüentemente, o bem-estar pessoal e coletivo. Uma das categorias mais referidas pelos profissionais entrevistados foi a rigidez de hábitos/falta de hábitos saudáveis.

O seguinte assunto foca-se nas fontes de informação privilegiadas e constrangimentos à promoção da literacia em saúde na população idosa. De acordo com os participantes, são os profissionais de proximidade, no âmbito da saúde, as fontes privilegiadas de informação das pessoas idosas. Não obstante, outros profissionais, designadamente de intervenção psicossocial, podem assumir igualmente um papel de relevância, a par dos vizinhos e dos meios de comunicação social. Quanto aos constrangimentos, uma das categorias emergentes é a dificuldade na compreensão da terminologia associada à doença/saúde. Não é assim de estranhar que o foco de maior atenção dado pelos profissionais tenha sido a comunicação assimétrica utente-profissional. A literatura é ampla no que diz respeito à comunicação em saúde e aos processos transacionais que ocorrem entre indivíduos sobre assuntos relacionados com a saúde (Northouse, & Northouse, 1998). A tendência, descrita pelos participantes, de muitos profissionais se dirigirem ao acompanhante, ao invés de ao próprio idoso, pode potenciar sentimentos de desqualificação e desvalorização deste, inibidores da sua autonomia e empoderamento, situação essa que urge alterar.

As categorias dificuldade em perceber quais os informantes mais indicados e em filtrar a informação surgem relativamente às fontes de informação utilizadas pelas pessoas idosas para aceder à informação. Os participantes referem que a informação que passa nos meios de

comunicação social, e tantas vezes pelos vizinhos, é imediatamente apreendida pelo idoso, mesmo sendo incorreta. A dificuldade em filtrar a informação e em perceber quais os informantes mais indicados vai ao encontro de alguma ausência de pensamento crítico por parte desta população, o qual é essencial a um pleno exercício da cidadania (Santos, 2010).

Quanto às culturas e práticas profissionais e instituições, a análise das respostas permite constatar que as práticas profissionais com vista à promoção da literacia dão prioridade ao acesso à informação e ao conhecimento sobre saúde. No entanto, a comunicação eficaz utente-profissional, amplamente mencionada pelos profissionais de saúde, destaca a valorização da componente interativa/comunicacional, nomeadamente na forma como a informação e o conhecimento são transmitidos à pessoa idosa. De facto, construir literacia em saúde é mais do que fornecer informação em saúde, já que o acesso a uma informação correta e confiável é a pedra angular da literacia em saúde, mas não é suficiente.

Os profissionais alertam, ainda, para a necessidade de: sensibilização/formação dos prestadores de cuidados, tanto formais quanto informais; promoção da autonomia e proatividade na tomada de decisão e resolução de problemas relacionados com a saúde; empoderamento das pessoas idosas/comunidade.

Quanto aos desafios à promoção da literacia em saúde da população idosa, foram identificadas cinco categorias de resposta: educar para hábitos saudáveis; criar igualdade de oportunidades; favorecer o consentimento informado, livre e esclarecido; promover o modelo deliberativo; e humanizar a saúde.

Por fim, como recomendações, os profissionais aludem a continuidade de algumas práticas profissionais e institucionais já em ação. Alertam, todavia, para a necessidade de se conhecer e compreender os níveis de literacia em saúde da geração atual de pessoas idosas e sua elevada heterogeneidade, desenvolvendo intervenções ajustadas às suas necessidades, mas perspetivar já o perfil dos idosos vindouros, traçando atempadamente estratégias adequadas e

efetivas de promoção de uma boa literacia em saúde em prol da sua autonomia, empoderamento e melhoria de qualidade de vida (Serrão *et al.*, 2015).

Os Produtos

Como consequência dos resultados obtidos, da bibliografia consultada e dos múltiplos espaços reflexivos que se criaram, desenvolveu-se um conjunto de produtos que, a par de outros objetivos, pretendem contribuir para um maior empoderamento das pessoas idosas e para a requalificação das práticas e das intervenções de promoção da saúde, as quais devem desenvolver-se em prol de uma prestação de serviços e de cuidados de saúde de qualidade.

Assim, o desdobrável "Pela minha saúde..." (consultar em <http://www.esse.ipp.pt/projetos/docs/FLYER.pdf>) é um instrumento impresso destinado às pessoas idosas, de livre acesso, disponível em centros de saúde, farmácias, centros de apoio à terceira idade, entre outros. Tem por objetivo munir este grupo de alguns conhecimentos sobre os seus direitos e deveres, enquanto cidadãos que usufruem de serviços de saúde, fornecendo, ainda, algumas estratégias para melhor aceder a estes serviços. Procura-se com este instrumento contribuir para a autonomia e o empoderamento dos idosos neste domínio.

Já o Manual de Boas Práticas (<http://www.esse.ipp.pt/projetos/docs/mbp.pdf>), livro impresso, e o E-Book (<http://www.esse.ipp.pt/PROJETOS/folheto.html>), livro digital, são dois instrumentos destinados aos profissionais de saúde e de intervenção psicossocial que trabalham com população idosa. Estes pretendem contribuir para a compreensão do fenómeno da literacia em saúde no âmbito da terceira idade, equacionando, ainda, mudanças a imprimir para a concretização dos princípios da autonomia, da justiça e da equidade na terceira idade. O primeiro foi distribuído por todos os centros de saúde de Portugal Continental e Insular; já o segundo é de livre acesso, encontrando-se disponível na internet. Os instrumentos estão organizados em capítulos. O primeiro faz um enquadramento da literacia e da literacia em saúde, em Portugal e no Mundo. Integra uma descrição e análise dos resultados obtidos no

âmbito da literacia em saúde das populações e da população idosa em particular; e descreve, de forma sucinta, alguns instrumentos de avaliação do grau de literacia em saúde e da sua utilidade para o desenvolvimento da promoção da saúde dos indivíduos e das comunidades. O segundo capítulo descreve minuciosamente os dois estudos desenvolvidos nesta investigação, desde os seus objetivos, metodologias, resultados e discussões dos mesmos. Por fim, o terceiro capítulo procura fornecer um conjunto de pistas para a intervenção socioprofissional e clínica com vista a facilitar o empoderamento das pessoas, tanto no acesso à informação, como no desenvolvimento de atitudes proativas. O E-Book aborda de forma mais descritiva e aprofundada todas as dimensões abordadas no Manual de Boas Práticas.

Conclusão

Os estudos levados a cabo contribuirão para um conhecimento mais rigoroso sobre a literacia em saúde das pessoas idosas. Embora não possamos generalizar os resultados a toda a população idosa portuguesa, cremos que os dados obtidos nos permitiram/em lançar pistas para a reflexão sobre os constrangimentos e os desafios à promoção da literacia em saúde, o papel de cada um neste processo e boas práticas instituídas ou a implementar. Estas práticas revestem-se de particular importância para a melhoria dos sistemas de saúde e social como um todo, mas particularmente, para o grupo de pessoas idosas, grupo etário que mais cresce no país.

Os instrumentos desenvolvidos, no âmbito deste projeto, pretendem contribuir para a sensibilização das pessoas idosas e dos profissionais, mas também da população e dos serviços de saúde em geral, para esta realidade que urge alterar em prol da melhoria do estado de saúde e da qualidade de vida de todos e dos idosos em particular.

Apesar do caminho já feito, há ainda muito percurso a trilhar!

Referências

- Almeida, M. (2009). *Promoção da Saúde depois dos 65 anos - Elementos para uma política integrada de envelhecimento*. Universidade Nova de Lisboa.
- Baker, D., Parker, R., Williams, M., Pitkin, K., Parikh, N., Coates, W., & Imara, M. (1996). The health care experience of patients with low literacy. *Arch Fam Med*, 5, 329-334.
- Barrett, S., & Puryear, J. (2006). Health literacy: improving quality of care in primary care settings. *J. Health Care Poor Underserved*, 17, 690-697.
- Bennett, I., Chen, J., Soroui, J., & White, S. (2009). The contribution of health literacy to disparities in self-rated health status and preventive health behaviors in older adults. *Annals of Family Medicine*, 7(3), 204-211.
- Institute, N. A. R., & Ageing, C. (2012). *Healthy ageing literature review*. Victorian Department of Health.
- Jovic-Vranes, A., Bjegovic-Mikanovic, V. & Marinkovic J. (2009). Functional health literacy among primary health-care patients: data from the Belgrade pilot study. *Journal of Public Health*, 31(4), 490-495.
- Kim, S. (2009). Health literacy and functional health status in Korean older adults. *Journal of Clinical Nursing*, 18, 2337-2343.
- Loureiro, L. M. J., Rodrigues, M. A., Santos, J. C., & Oliveira, R. A. (2014). Literacia em saúde – breve introdução ao conceito. In L. M. J. Loureiro (Coord.), *Literacia em saúde mental – capacitar as pessoas e as comunidades para agir* (pp.13-26). Coimbra: Unidade de Investigação em Ciências da Saúde – Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.
- Luís, L. (2010). *Literacia em saúde e alimentação saudável: os novos produtos e a escolha de alimentos* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Lyman, L. (1979). Literacy education as Library community service. In M. E. Monroe, & C. Heim (editors), *Emerging patterns of community service* (pp.193-218). Illinois: Library Trends.
- Manafo, E. & Wong, S. (2012). Health literacy programs for older adults: a systematic literature review. *Health Education Research*, 27(6), 947-960.
- Northouse, L., & Northouse, P. (1998). *Health communication. Strategies for health professionals*. Connecticut: Appleton & Lange Editores.
- Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion Internacional*, 5(3), 259-267.
- Osborn, C., Paasche-Orlow, M., Bailey, S., & Wolf, M. (2011). The mechanisms linking health literacy to behavior and health status. *Am J Health Behav*, 35 (1), 118-128.
- Ownby, R. L., Waldrop-Valverde, D., & Taha, J. (2012). Why is health literacy related to health? An exploration among u.s. national assessment of adult literacy participants 40 years of age and older. *Educational Gerontology*, 38, 776-787.
- Santos, O. (2010). O papel da literacia em Saúde: capacitando a pessoa com excesso de peso para o controlo e redução da carga ponderal. *Endocrinologia, Diabetes & Obesidade*, 4(3), 127-134.
- Seligman, H., Wang, F., Palacios, J., et al. (2005). Physician notification of their diabetes patient's limited health literacy. A randomized, controlled trial. *J. Gen Intern Med.*, 20, 1001-1007.
- Serrão, C., Veiga, S., Vieira, I., Pereira, V., Cadima, J., Ralha, S., Fonseca, P., & Marques, A. (2014a). *Literacia em saúde: um desafio na e para a terceira idade - e-book*. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves.
- Serrão, C., Veiga, S., Vieira, I., Almeida, V., Ribeiro, S., Santos, D., Cadima, J., Ralha, S., Fonseca, P., & Marques, A. (2014b). *Literacia em Saúde: um desafio na e para a terceira idade - Manual de Boas Práticas*. Maia: Tipografia Lessa-Florentino Martins Lessa & Filho.
- Serrão, C., Veiga, S., & Vieira, I. (2015). Literacia em saúde: resultados obtidos a partir de uma amostra de pessoas idosas portuguesas. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, Especial nº 2, 33-38.
- Silverman, J., Kurtz, S., & Draper, J. (2005). *Skills for communication with patients*. Oxford: Radcliffe Publishing Editor's.

- Speros, C. (2005). Health literacy: concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 50 (6), p. 633-640
- Sudore, R. L., Mehta, K.M., Simonsick, E.M., Harris, T.B., Newman, A.B., Satterfield, S., ... Yaffe, K. (2006). Limited literacy in older people and disparities in health and healthcare access. *Journal of the American Geriatrics Society*, 54(5), 770-776.
- Toçi, E., Burazeri, G., Sorensen, Jerliu, N., Ramadani, N., Roshi, E. & Brand, H. (2013). Health literacy and socioeconomic characteristics among older people in transitional Kosovo. *British Journal of Medicine & Medical Research*, 3(4), 1646-1658.
- Weiss, B.D., Mays, M. Z., Martz, W., Castro, K. M., DeWalt, D. A, Pignone, M. P., & Mockbee, J. (2005). Quick assessment of literacy in primary care: the newest vital sign. *Annals of Family Medicine*, 3(6), 514-22.
- World Health Organization (1998). *Health promotion glossary*. Geneva: Switzerland.
- Xie, B. (2012). Improving older adults' e-health literacy through computer training using NIH online resources. *Libr Inf Sci Res*, 34(1), 63-71.

PRÁTICAS DE LITERACIA FAMILIAR EM BENGUELA (ANGOLA): UM ESTUDO EXPLORATÓRIO.

João Prego, CIE-ISPA, pregeny@iol.pt

Lourdes Mata, ISPA-Instituto Universitário, CIE-ISPA, maria.mata@ispa.pt

RESUMO: As investigações mostram que a aprendizagem da linguagem escrita começa muito antes do ensino formal e que as práticas e o ambiente de literacia familiar influenciam a literacia emergente e o desenvolvimento da linguagem escrita. Mas, se estes estudos são desenvolvidos no Ocidente, em África pouco se tem feito e em Angola não se conhece nenhum estudo. Com base nos estudos existentes, em diversos contextos culturais, verifica-se que a literacia familiar existe, podendo as práticas variar no tipo e frequência uma vez que o que se passa num contexto, pode não ser igual ao que se passa noutra realidade cultural diferente. Neste sentido este trabalho, procura caracterizar as práticas e o ambiente familiar de literacia em 11 famílias de Benguela com um filho a frequentar o início da escolaridade. Os dados foram recolhidos através de uma entrevista informal aos pais. Os resultados mostram que as práticas de literacia familiar são essencialmente práticas formais, muito ligadas à escola e às tarefas escolares. No mesmo sentido verificámos que a responsabilidade pela aprendizagem da linguagem escrita é atribuída à escola, e a explicadores. Apesar de surgirem algumas referências do uso da literacia associado a práticas religiosas, poucas referências foram feitas a práticas informais ou lúdicas. Foi clara a quase inexistência de materiais de leitura (jornais, livros, revistas) para além dos escolares. A falta de tempo, a escassez de bibliotecas públicas e livrarias, a falta dos recursos financeiros para aquisição do material de literacia e a iliteracia foram apontados como obstáculos para o desenvolvimento de outro tipo de práticas

Introdução

Hoje, é cada vez mais indispensável saber ler e escrever. Mas se tradicionalmente a aprendizagem da linguagem escrita estava associada ao ensino formal, atualmente os estudos mostram que este processo começa muito antes do ensino formal (Alves, Mata, & Silva, 2014; Chansa-kabali & Westerholm, 2014; Lonigan, 2004; Mata, 2006; Wasik & Hon, 2012).

Outros estudos evidenciam que as práticas de literacia familiar influenciam a aprendizagem da linguagem escrita (Chansa-kabali & Westerholm, 2014; Lee & Yeo, 2014; Mata, 2006, 2012; Mudzielwana, 2014; Senechal, 2006; Tracey & Morrow, 2012). Por exemplo, as crianças provenientes de ambientes familiares ricos em literacia, no ensino formal têm mais facilidade em aprender a linguagem escrita do que as crianças de ambiente pobre em literacia (Bojczyk, Rogers-Haverback, Pae, Davis, & Mason, 2015; Chansa-kabali &

Westerholm, 2014; Gee, 2012; Johnson, 2010; Pelatti, Justice, Pentimonti, & Schmitt, 2014; Yeo, Ong, & Ng, 2014).

Por outro lado, a literatura mostra que em todas as famílias existem práticas de literacia familiar podendo estas variar no tipo e frequência uma vez que o que se passa num contexto pode não ser igual a outro ou mesmo a outra realidade cultural diferente (Banda, 2003; Barza, 2014; Bloch, 2000; Gadsden, 2004; Li, 2011; Mata, 2012; Rodríguez-Brown, 2011; Silva, 1997; Wasik & Herrmann, 2004; Wasik, 2004; Wu & Honig, 2010).

Práticas de Literacia familiar

Por **práticas de literacia familiar**, entendem-se as atividades de literacia que os pais, as crianças e restantes membros da família utilizam em casa e na comunidade e que ocorrem naturalmente no dia-a-dia e refletem a herança étnica, racial ou cultural da família e que começa fora das instituições formais (Morrow, Paratore, Gaber, Harrison, & Tracey, 1993). Outros autores (Barton & Hamilton, 2000; Gregory, Long, & Volk, 2004; Senechal, 2006; Sénéchal et al., 2002), também consideram associadas às práticas de literacia familiares, as crenças e as atitudes face às práticas de literacia familiar e as interações durante as práticas de literacia familiar.

As práticas de literacia familiar embora sejam diversificadas, podem classificar-se em duas grandes categorias:

1) **As práticas formais**, ou seja, as práticas de instrução ou de ensino/aprendizagem (Saracho, 2010; Sénéchal et al., 2002), por exemplo, ensinar a criança a ler e a escrever.

2) **As práticas informais** que são atividades de literacia desenvolvidas em *situações diárias* (Mata & Pacheco, 2013; Mata, 2012) por exemplo, fazer listas de compras, pagamento de contas e *em situação de entretenimento* (Anderson & Stokes, 1984; Mata & Pacheco, 2009; Teale, 1992), por exemplo, o puzzle de palavras cruzadas; são atividades de literacia *relacionadas com as atividades profissionais dos pais* (Anderson & Stokes, 1984; Hannon,

2000; Mata & Pacheco, 2009; Mata, 2012), com *as práticas religiosas* (Anderson & Stokes, 1984), por exemplo, a leitura da bíblica; com *a comunicação interpessoal* (Anderson & Stokes, 1984; Teale, 1992), por exemplo, o correio eletrónico e as cartas; com *a leitura de história* (Anderson & Stokes, 1984; Mata, 2012; Teale & Sulzby, 1992) e com *as informação geral* (Anderson & Stokes, 1984; Teale, 1992; Mata, 2006) por exemplo, ler notícias do desporto, jornais, revistas.

Roskos e Twardosz (2004) distinguem três vertentes associadas às práticas de literacia:

- 1) Os *recursos físicos* que se referem ao espaço onde ocorre a leitura e a escrita, ao tempo dedicado às práticas de literacia e ao material de literacia disponível.
- 2) Os *recursos sociais*, isto é, as pessoas intervenientes e as suas relações interpessoais.
- 3) Os *recursos simbólicos* que se referem à regularidade com que ocorre a leitura (ocasional ou planeada) e à utilização dos recursos da comunidade, por exemplo, ir à biblioteca, livrarias.

Quanto à exposição da criança às práticas de literacia, alguns autores (Stainthorp & Hughes, 2000; Sulzby & Teale, 1996) distinguem três práticas de literacia: 1)- As práticas em que a criança interage com os adultos em situações de leitura e escrita. 2)- As experiências de literacia exploradas pela criança. 2)- As experiências de literacia em que a criança observa os adultos em atividades de literacia.

Assim, a forma como se analisam as práticas de literacia poderá contemplar enfoques diferenciados que passam pela valorização do tipo de práticas, dos intervenientes envolvidos, das suas conceções e os recursos disponibilizados, sua acessibilidade e características.

Ambiente de literacia familiar

Segundo a literatura, para além das características individuais da criança e dos fatores socioeconómicos e culturais, o ambiente de literacia familiar é determinante no desenvolvimento da linguagem escrita (Niklas & Shneider, 2014; Roberts, Jurgens, & Burchinal, 2005).

Quando se fala de *Ambiente de literacia* os autores podem referir-se a aspetos diferenciados tais como as crenças e as rotinas da família relacionadas com a linguagem oral e escrita e também a interação entre os membros da família em contexto da linguagem escrita e a quantidade e a qualidade do material de literacia disponível em casa (Niklas & Schneider, 2013; Rodríguez-Brown, 2011; Schmitt & Simpson, 2011). Ou seja, o ambiente de literacia familiar refere-se ao número dos livros existentes em casa, à frequência com que os pais leem com e para as suas crianças e o tipo das interações que estabelecem e as estratégias que adotadas; o hábito de leitura dos pais; o interesse das crianças pela leitura; os pais levarem as crianças à biblioteca (Roberts, Jurgens, & Burchinal, 2005); as experiências, atitudes e o material pertencente à literacia com que uma criança lida e interagem em casa constitui o ambiente de literacia (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Fatores que influenciam as práticas e o ambiente de literacia familiar

As práticas e o ambiente de literacia familiares são influenciados por fatores tais como as crenças e as atitudes face à importância das práticas de literacia, os fatores socioeconómicos e a culturais.

Segundo os estudos, as crenças e as atitudes face à literacia influenciam as práticas de literacia (Mathangwane & Arua, 2006; Saçkes, Işitan, Avci, & Justice, 2015; Wu & Honig, 2010). Por exemplo, segundo Saçkes, Isitan, Avci e Justice (2015), os pais que percebem que os seus filhos estão interessados em livros de história, leem, contam história e cantam para os seus filhos. Ainda segundo estes autores, as crenças dos pais face ao empenhamento cognitivo dos seus filhos durante a leitura de livros de histórias, são preditoras das suas práticas de literacia familiar.

Outros estudos mostram que os pais com atitudes positivas face à leitura, envolvem-se nas práticas de literacia, disponibilizam mais material de literacia e criam ambientes rico em literacia (Barza, 2014; Chansa-kabali & Westerholm, 2014; Hammer, Rodriguez, Lawrence, &

Miccio, 2007; Kim, 2007) e motivam mais as crianças para a leitura do que os pais com atitudes negativas (Lynch, Anderson, Anderson, & Shapiro, 2006).

A literatura também evidencia que os pais que mais atribuem a responsabilidade da aprendizagem de leitura e da escrita à escola, criam ambiente literacia pobre e desenvolvem poucas atividades de literacia (Mata, 2006). Segundo os autores (Wu & Honig, 2010), os pais com crenças positivas face à leitura reportam mais livros em casa do que os pais com crenças negativas sobre a leitura.

Quanto aos fatores socioculturais, os estudos mostram que as mães com grau acadêmico alto, levam mais as crianças às bibliotecas e em casa têm mais livros e leem mais vezes para as crianças e apresentam crenças mais positivas face à importância da leitura do que as mães com poucas habilitações literárias (Gottfried, Schlackman, Gottfried, & Boutin-Martinez, 2015; Wu & Honig, 2010); os pais com alto nível de educação, iniciam as práticas de literacia mais cedo e estabelecem interações mais elaboradas (Susperreguy, Strasser, Lissi, & Mendive, 2007), fazem mais perguntas e conversam mais com as crianças nas suas interações de leitura do que as mães com poucas habilitações literárias que adotam mais práticas de literacia formais (Lynch et al., 2006; Rodríguez-Brown, 2011; Schmitt & Simpson, 2011; Wu & Honig, 2010). Quanto aos fatores socioeconómico, existem evidências de que as famílias com o estatuto socioeconómico alto apresentam ambiente familiar rico em literacia (Niklas & Schneider, 2013).

Relativamente ao fator cultural, o estudo de Niklas e Schneider (2013) mostra que na Alemanha, as famílias nascidas na Alemanha leem mais para as crianças e levam mais crianças à biblioteca do que as famílias estrangeiras. Segundo os mesmos autores, as famílias alemãs ensinam menos os filhos as letras do que no Reino Unido e nos Estados Unidos (Niklas & Schneider, 2013). O estudo de Barza (2014) também mostra que nos Estados Unidos, as

famílias de origem haitianas e jamaicanas envolvem-se mais nas aprendizagens das crianças do que as famílias de origem cubana.

Práticas de literacia familiar e a aquisição da linguagem escrita

Segundo a literatura, diferentes práticas de literacia poderão ter impactos diferenciados sobre aspetos específicos da aquisição da linguagem escrita (Mata, 2006; Pelatti et al., 2014; Senechal, 2006).

Deste modo, alguns estudos mostram que a *leitura de história* está associada ao desenvolvimento do vocabulário (Senechal, 2006); *as práticas de ensino* associadas ao desenvolvimento da literacia emergente (Kim, 2007; Sénéchal, Lefevre, Thomas, & Daley, 1998) e à competência de leitura no ensino formal (Martins & Farinha, 2006); *as práticas de Entretimento e do dia-a-dia* associadas à perceção da funcionalidade e à conceptualização da linguagem escrita (Mata & Pacheco, 2009); a *leitura em voz alta* relacionada com o desenvolvimento do vocabulário (Debaryshe & Binder, 1994); a *leitura partilhada* relacionada com a literacia emergente e com o desenvolvimento do vocabulário (Pelatti et al., 2014; Susperreguy et al., 2007) e com a linguagem oral (Storch & Whitehurst, 2001).

Uma vez que a literatura realça por um lado a importância das práticas de literacia familiar para a aprendizagem formal e de competências diversas de leitura e escrita e por outro lado a existência de práticas de literacia em todos os contextos culturais; sabendo que a realidade cultural pode introduzir diversidade e especificidades nas práticas desenvolvidas pelas famílias e que é importante estudar e caracterizar cada realidade para uma melhor compreensão; sabendo ainda que, para além dos conhecimentos das atividades de literacia desenvolvidas, é importante compreender as conceções e atitudes subjacentes a essas e sendo que em Benguela não é conhecido nenhum estudo nesta área, este trabalho procura proceder a uma primeira caracterização das crenças, práticas e o ambiente de literacia de famílias da cidade de Benguela, com um filho ou filha a frequentar o 1º ano de escolaridade.

Método

Participantes

Participaram no estudo 11 sujeitos (5 do sexo feminino e 6 do sexo masculino) que vivem com uma criança a frequentar o início de escolaridade, visto que os estudos revelam que é no início de escolaridade que as práticas de literacia familiar têm impacto no desenvolvimento da linguagem escrita (Roberts et al., 2005).

Os participantes diferem quanto às habilitações literárias: 1 sujeito não sabe ler nem escrever, 1 sujeito tem a frequência do ensino primário, 2 sujeitos têm o ensino secundário, 5 têm o ensino médio e 2 participantes não referiram o seu nível de escolaridade.

Procedimentos

A recolha dos dados teve lugar nas casas, nas igrejas e nos locais de trabalho conforme a preferência dos participantes. Os dados foram recolhidos através da conversa informal.

Aos participantes foi pedido que falassem do hábito de leitura e escrita em casa e referissem os membros da família com mais hábitos de leitura e escrita e o tipo do material de literacia disponível em casa. Foi perguntado se os pais leem e escrevem com e para as crianças, se leem histórias para as crianças e estas os observam quando leem ou escrevem. Também aos participantes foi perguntado se as crianças têm hábito de leitura e se o têm feito por iniciativa própria.

Por outro lado, procurámos saber se era costume os pais levarem as crianças à biblioteca/livraria e que dificuldades encontravam nas práticas de literacia e na aquisição do material de literacia. Ainda procurámos conhecer a opinião dos participantes sobre o que os pais/famílias devem fazer para que as crianças desenvolvam a habilidade de leitura e a escrita.

Apresentação dos resultados

Dos participantes, 6 referiram não ter hábitos de leitura em casa atribuindo como razões principais ou para uns a falta de tempo devido às atividades profissionais, para outros a escassez do material de leitura em casa por motivos financeiros e falta de locais de aquisição. Alguns ainda atribuíram a inexistência de hábitos de leitura tanto à sua falta de interesse como por não atribuírem importância aos hábitos de leitura dos pais para aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita da criança.

Na sua maioria, os participantes referiram não terem hábitos de ler para as crianças nem mesmo histórias. As razões para não lerem com as crianças ligavam-se tanto ao facto de considerarem que as crianças aprendem melhor a ler e a escrever na escola e com o apoio de explicadores, como também por não possuírem livros infantis em casa. Quando questionados sobre os hábitos de leitura das crianças e se liam por iniciativa própria, muitos pais referiram que, em geral, as crianças só se envolviam quando solicitadas pelos adultos e que essas leituras se restringiam a atividades relacionadas com as aprendizagens escolares.

Relativamente ao tipo de material de literacia disponível em casa, os participantes mencionaram mais o relacionado com as aprendizagens escolares e algum o material religioso, por exemplo a bíblia e livros de cânticos. Quase todos referiram a inexistências do material de leitura, tais como jornais, revistas e livros. Os participantes atribuíram as causas da quase inexistência do material de literacia aos baixos recursos financeiros e/ou à ausência de livrarias para o adquirir. Por outro lado, os participantes referiram não terem como hábito irem à biblioteca e livraria com as crianças por falta de tempo e pela escassez de bibliotecas públicas e livras na cidade de Benguela.

Perguntados sobre o que os pais/famílias devem fazer para promoverem as competências de leitura das crianças, na sua maioria os participantes responderam que os pais devem incentivar as crianças a ir a escola e ajudá-las nos trabalhos de casa e levá-las às explicações.

Referiu um participante: *“é na escola e na explicação onde se utilizam melhores métodos de aprendizagem de leitura e escrita que a criança aprende melhora a ler e escrever, uma vez que muitas famílias não sabem como ensinar as crianças a ler e a escrever”*.

Discussão dos resultados

O objetivo do estudo foi caracterizar as práticas e o ambiente de literacia dos pais na cidade de Benguela.

Os resultados mostram a quase inexistência dos hábitos de leituras e as atividades de literacia mais desenvolvidas estão relacionadas com as aprendizagens escolares das crianças e o material de literacia mais disponível nos ambientes familiares também relacionado com a escola, embora haja referências sobre o material religioso, por exemplo, a bíblia. Por outro lado, os resultados revelam que os pais atribuem maior responsabilidade do ensino da aprendizagem da língua escrita à escola e à explicação.

Estes resultados confirmam os estudos anteriores segundo os quais, os pais que mais atribuem a responsabilidade da aprendizagem de leitura e da escrita à escola, possuem ambiente literacia pobre e desenvolvem poucas atividades de literacia (Niklas & Schneider, 2013).

Embora a falta de tempo, do material de literacia e escassez de bibliotecas públicas e livrarias na cidade Benguela tenham sido apontados como a causa da falta de práticas de literacia, o baixo nível de escolaridade dos participantes parece-nos um fator que também influencia negativamente as práticas de literacia familiar e o ambiente de literacia. Estes resultados são confirmados pelos estudos anteriores que mostram que os pais com baixas habilitações literárias, se envolvem pouco em atividades de literacia e criam ambientes pobre em literacia (Bloch, 2000; Mudzielwana, 2014; Niklas & Schneider, 2013).

Embora neste estudo só tenham participado 11 sujeitos, permitiu-nos ter uma primeira visão das práticas e conceções destas famílias sobre a aprendizagem da linguagem escrita e o

papel dos pais e da escola. Embora se tenham identificado algumas práticas de literacia nas famílias, as que são por estas valorizadas estão associadas à escola e às tarefas escolares. É deste modo que consideram que as crianças aprendem, atribuindo pouco valor, para esta aprendizagem, aos hábitos e atividades de leitura mais informais ou ligadas a situações do quotidiano. Deste modo, estas famílias, parece não incentivarem, nem achar importante fazê-lo, as crianças a ler livros ou outros suportes de escrita. Por outro lado, o facto de não sentirem facilidade no acesso ao livro ou outros materiais de leitura, por dificuldades financeiras ou por na comunidade envolvente não existirem livrarias nem bibliotecas acessíveis, parece dificultar não só o acesso como levar a uma desvalorização do uso deste tipo de suportes.

Pelo seu cariz qualitativo e número reduzido de participantes os resultados deste estudo devem ser interpretados com cautela. Por outro lado, a amostra só incluiu os pais e a sua opinião. Será importante que estudos posteriores sobre esta realidade, possam recorrer a outras metodologias de recolha de dados (e.g. observações, diários, registos) e também se direcionem para outros atores importantes para as práticas de literacia na família tais como as crianças e os professores.

Não obstante as limitações deste estudo, os seus resultados fornecem informações necessárias sobre as práticas e o ambiente de literacia familiar no contexto de Benguela podendo os mesmos resultados servir de ponto de partida para futuros estudos sobre as práticas de literacia familiar e sobre programas de literacia familiar em Benguela.

Referências

- Alves, M. M., Mata, L., & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação. *Análise Psicológica*, (33)2, 135–143.
- Anderson, A. B., & Stokes, S. J. (1984). Social and Institutional Influences on the Development and Practice of Literacy. In H. Goelman, A. A. Oberg, & F. Smith (Eds.). *Awakening to Literacy* (pp. 24–37). London: Portsmouth, NH Heinemann Educational Books,.
- Banda, F. (2003). A Survey of Literacy Practices in Black and Coloured Communities in South Africa: Towards a Pedagogy of Multiliteracies. *Language, Culture and Curriculum*, 16(2), 106–126.

- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* (pp. 7–15). Lond, New York: Routledge: Routledge.
- Barza, L. (2014). Home Literacy Practices of Three Ethno-Cultural Groups in the U . S : A Collective Case Study on Culture and Support for Early Reading, *49*(1), 35–49.
- Bloch, C. (2000). Young children’s literacy learning in multilingual contexts, with special reference to South Africa. In NIED (Ed.), *Language and Development in Southern Africa-Making the right choices*. (pp. 11–13). Okahandja, Namibia: Proceedings of Conference.
- Bojczyk, K. E., Rogers-Haverback, H., Pae, H., Davis, A. E., & Mason, R. S. (2015). Cultural capital theory: a study of children enrolled in rural and urban Head Start programmes. *Early Child Development and Care*, 1–19. doi:10.1080/03004430.2014.1000886
- Chansa-kabali, T., & Westerholm, J. (2014). THE Role of Family on Pathways to Early Acquiring Early Reading Skill in Lusaka’s Low Income Communities. *An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, *10*, 5–21.
- Debaryshe, B. D., & Binder, J. C. (1994). Development of an Instrument for Measuring Parental Beliefs About Reading Aloud To Young Children. *Perceptual and Motor Skills*, *78*(3c), 1303–1311.
- Gadsden, V. L. (2004). Family Literacy and Culture. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 401–425). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gee, J. P. (2012). *Social Linguistic and Literacies: Ideology and Discourse* (Fourth.). London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gottfried, A. W., Schlackman, J., Gottfried, A. E., & Boutin-Martinez, A. S. (2015). Parental Provision of Early Literacy Environment as Related to Reading and Educational Outcomes Across the Academic Lifespan. *Parenting*, *15*(1), 24–38. doi:10.1080/15295192.2015.992736
- Gregory, E., Long, S., & Volk, D. (2004). A Sociocultural approach to learning. In E. Gregory, S. Long, & D. Volk (Eds.), *Many Pathways to Literacy: Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities* (pp. 6–20). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hammer, C. S., Rodriguez, B. L., Lawrence, F. R., & Miccio, A. W. (2007). Puerto Rican mothers’ beliefs and home literacy practices. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *38*(3), 216–24. doi:10.1044/0161-1461(2007/023)
- Hannon, P. (2000). Rhetoric and Research in Family Literacy. *British Educational Research Journal*, *26*(1), 121–138. doi:10.1080/014119200109543
- Johnson, A. S. (2010). The Jones Familys Culture. *The Reading Teacher*, *64*(1), 33–44.
- Kim, Y.-S. S. (2007). The relationship between home literacy practices and developmental trajectories of emergent literacy and conventional literacy skills for Korean children. *Reading and Writing*, *22*(1), 57–84. doi:10.1007/s11145-007-9103-9
- Lee, M., & Yeo, K. (2014). Influence of Home Literacy Environment on Children Reading Attitude. *Journal of Education and Practice*, *5*(8), 119-138.
- Li, G. (2011). The Role of Culture in Literacy, Learning, and Teaching. In P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Volume IV., pp. 516–538). New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Lonigan, C. J. (2004). Emergent Literacy Skills and Family Literacy. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 57–81). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parents’ Beliefs About Young Children’s Literacy Development And Parents’ Literacy Behaviors. *Reading Psychology*, *27*(1), 1–20.
- Martins, M. A., & Farinha, S. (2006). Relação entre os Conhecimentos Iniciais sobre Linguagem Escrita e os Resultados em Leitura no Final do 1 . ° Ano de Escolaridade. *Actas Da XI Conferencia Internacional de Avaliação Psicológica: Formas E Contextos* (pp. 1051-1060). Braga: Universidade Do Minho/Psiquilíbrios Edições..
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar, Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Mata, L. (2012). Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia. *EXEDRA, Revista Científica ESEC, Português: Investigação E Ensino, Número tem*, 219–227.

- Mata, L., & Pacheco, P. (2009). Caracterização das Práticas de Literacia Familiar. *Acta Do XX Congresso Internacional Galego-Português de Psicologia*. Braga: Universidade do Minho, 1741–1753.
- Mata, L., & Pacheco, P. (2013). Práticas e Ambientes de Literacia em Famílias com Crianças em Idade Pré-escolar. *Quid Novi?*, *II*(1), 263–286.
- Mathangwane, J. T., & Arua, A. E. (2006). Family Literacy: Attitudes of Parents Towards Reading in Rural Communities Botswana. *The Reading Matrix*, *6*(2), 46–58.
- Morrow, L. M., Paratore, J., Gaber, D., Harrison, C., & Tracey, D. (1993). Family literacy perspective and practices.pdf. *The Reading Teacher*, *47*(3), 194–200.
- Mudzielwana, P. N. (2014). The Role of Parents in Developing Reading Skills of Their Children in the Foundation Phase. *J Soc Sci*, *41*(2), 253–264.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, *38*(1), 40–50. doi:10.1016/j.cedpsych.2012.10.001
- Niklas, F., & Schneider, W. (2014). With a little help: improving kindergarten children's vocabulary by enhancing the home literacy environment. *Reading and Writing*, *28*(4), 491–508. doi:10.1007/s11145-014-9534-z
- Pelatti, C. Y., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Schmitt, M. B. (2014). Fostering Children's Emergent Literacy Development. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & G. P. Wallach (Eds.), *Handbook of Language & literacy: Development and Disorders* (2 th., pp. 109–203). New York and London: The Guilford Press.
- Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, *48*(2), 345–359. doi:10.1044/1092-4388(2005/024)
- Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The Role of Home Literacy Practices in Preschool Children's Language and Emergent Literacy Skills. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, *48*, 345–359.
- Rodríguez-Brown, F. V. (2011). Family Literacy: A Current View of Research on Parents and Children Learning Together. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afferbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Volume IV., pp. 727–753). New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Roskos, K. A., & Twardosz, S. (2004). Resources, Family Literacy and Children Learning to Read. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 287–303). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saçkes, M., Işitan, S., Avci, K., & Justice, L. M. (2015). Parents' perceptions of children's literacy motivation and their home-literacy practices: what's the connection? *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–16. doi:10.1080/1350293X.2014.996422
- Saracho, O. N. (2010). Family Literacy: Exploring Family Practices. *Early Child Development and Care*, *172*(2), 113–122. doi:10.1080/03004430290013281
- Schmitt, S. A., & Simpson, A. M. (2011). A Longitudinal Assessment of the Home Literacy Environment and Early Language. *Infant and Child Development*, *20*(May), 409–431.
- Senechal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading*, *10*(1), 59–87.
- Sénéchal, M., Lefevre, J.-A., Sénéchal, M., Lefevre, J.-A., Sénéchal, M., & Lefevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, *73*(2), 445–460. doi:10.1111/1467-8624.00417
- Sénéchal, M., Lefevre, J.-A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language. *Reading Research Quarterly*, *33*(1), 96–116. doi:10.1598/RRQ.33.1.5
- Silva, A. N. A. C. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, *15*(2), 283–303.
- Stainthorp, R., & Hughes, D. (2000). Family literacy activities in the homes of successful young readers. *Journal of Research in Reading*, *23*(1), 41–54.

- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2001). The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. *Child and Adolescent Development*, 92, 53–71.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1996). Emergent Literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Susperreguy, M. I., Strasser, K., Lissi, M. M., & Mendive, S. (2007). Creencias y Prácticas de Literacidad en Familias. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 239–251.
- Teale, W. (1992). Home Background and young children's Literacy Development. *Emergent Literacy: Writing and Reading*, 173–206.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (Eds.). (1992). *Emergent Literacy: Writing and Reading* (5th Ed.). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2012). *Lenses on Reading: An Introduction to Theories and Models* (2nd Ed.). New York & London: The Guilford Press.
- Wasik, B. H. (2004). Diversity and Culture. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 399–400). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wasik, B. H., & Herrmann, S. (2004). Family Literacy: History. Concepts, Services. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 3–22). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wasik, B. H., & Hon, B. V. (2012). The role of Family Literacy in Society. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of Family Literacy* (2th ed., pp. 3–17). New York.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. doi:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x
- Wu, C., & Honig, A. S. (2010). Taiwanese mothers' beliefs about reading aloud with preschoolers: findings from the parent reading belief inventory. *Early Child Development and Care*, 180(5), 647–669. doi:10.1080/03004430802221449
- Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The Home Literacy Environment and Preschool Children's Reading Skills and Interest. *Early Education and Development*, 1–24. doi:10.1080/10409289.2014.862147

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS ESCOLAR DE ALUNOS COM NEE:
RESPOSTAS EDUCATIVAS E RECURSOS IMPLEMENTADOS PELAS ESCOLAS**

Célia Terroso, Instituto de Estudos Superiores de Fafe - celiaterroso@gmail.com

Daniela Peixoto, Instituto de Estudos Superiores de Fafe - danielammgoncalves@gmail.com

Fernanda Martins, Instituto de Estudos Superiores de Fafe - fernandamartins617@gmail.com

Celeste de Sousa Lopes, Instituto de Estudos Superiores de Fafe - celestelopes@iesfafe.pt

RESUMO: Esta investigação tem o seu enfoque na problemática da Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com NEE, nomeadamente as respostas educativas e os recursos implementados pelas escolas. Com base na revisão da literatura, procurou-se perceber a forma como os agrupamentos de escolas se organizam, quais as respostas educativas e que recursos são implementados, de modo a dar cumprimento ao definido pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, nomeadamente no que respeita aos Planos Individuais de Transição e à Transição para a Vida Ativa. No estudo empírico contou-se com uma amostra participante de trinta profissionais, envolvidos no processo educativo de alunos a usufruir de Currículo Específico Individual e de Plano Individual de Transição. Foi utilizada a metodologia quantitativa, designadamente inquérito por questionário. O estudo permitiu evidenciar a complexidade intrínseca à Escola, sendo que esta organização não poderá ser a única responsável por todo o processo. A articulação entre escola, família e a comunidade é, portanto, imprescindível.

Introdução

Os momentos de Transição para Vida Ativa (TVA) implicam mudanças que podem perturbar o decurso da vida, sendo necessários ajustes ao nível pessoal e ambiental. Para os jovens portadores de deficiência, existem dificuldades acrescidas, pois estes podem ser prejudicados pela sua incapacidade, pelas competências extras de manutenção da saúde que necessitam de adquirir, pela falta de experiência em atividades e participação, pelo isolamento social, ou por fatores ambientais, familiares e pessoais. A dificuldade numa transição bem-sucedida para a vida adulta pode resultar em dependência ao longo da vida, desemprego, mau desempenho e baixa qualidade de vida.

No atual contexto educativo português, o processo de transição revela-se como uma medida emergente observando-se a necessidade de se perceber todo o processo inerente à planificação e operacionalização do processo de TVA de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Nesse sentido, a legislação portuguesa em vigor (DL nº 3/2008)

direciona as medidas a adotar no contexto escolar, enfatizando a eficácia da intervenção, da formação apropriada dos docentes e de todos os apoios educativos, da participação ativa dos próprios alunos e das famílias, para além dos agentes educativos propriamente ditos (Correia, 2006). Para Valente, Santos e Morato (2011) a consecução do grande objetivo passa pela adaptação destes indivíduos a uma vida independente na sociedade em que se inserem.

A educação para todos é um tema que tem vindo a ser alvo de reflexão por parte de entidades internacionais, que reconhecem a necessidade e a premência de garantir a educação para os indivíduos com NEE, no quadro do sistema regular de educação (UNESCO, 1994). Igual destaque, tem tido a questão da TVA, desde há vários anos, reiterando a importância do papel da escola neste processo, particularmente no apoio e acompanhamento de alunos com NEE, facultando-lhes competências de vida diária, formação de acordo com as suas características e exigências sociais, bem como experiências em contextos reais, fora da escola. É ainda importante que os currículos destes alunos incluam programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior (se possível) e treino vocacional, para lhes dar a possibilidade de se tornarem membros ativos e independentes da comunidade (UNESCO, 1994).

Assim, seguindo estes princípios, a legislação portuguesa foi-se alterando passando do DL nº 319/91, de 23 de Agosto, onde não havia qualquer menção a planos de transição, para o DL nº 3/2008, de 7 de janeiro, que introduz, pela primeira vez, o conceito de Plano Individual de Transição (PIT) como estratégia de fundamentar e priorizar as respostas mais adequadas aos alunos com NEE. Esta temática ainda gera alguma controvérsia no que diz respeito à assunção de papéis pelos vários intervenientes, bem como à eficácia das intervenções aplicadas. Este regime jurídico não dá diretrizes sobre como deve ser definido e implementado o PIT e uma das anotações da EADSNE (2002) vai precisamente para a parca investigação na área da realidade escolar portuguesa, registando-se ainda a falta de

coordenação entre aquilo que realmente se faz e o que será o ideal preconizado pela legislação.

Com a entrada em vigor do DL nº 3/2008 de 7 de janeiro, “...que tem como premissa a qualidade do ensino orientada para o sucesso para todos os alunos” (DGIDC, 2008, p. 13), a temática da TVA de alunos com NEE passou a ser referida como um aspeto que tem de estar previsto no decorrer do desenvolvimento educativo dos jovens e que não pode ser esquecido por nenhum dos intervenientes neste processo, sejam eles o aluno, a família, os professores ou outros técnicos com papel pertinente. Procurando perspetivar-se um investimento na produtividade e empregabilidade dos indivíduos portadores de deficiência. Este novo posicionamento de cariz funcional permitiu assim que o conceito de transição assumisse um papel de maior ajustamento à comunidade, ultrapassando os objetivos exclusivamente académicos, destacando o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, que contribuem para um funcionamento individual o mais independente possível (Costa, Pinto, Gomes, Pereira, Leitão & Pinto, 2004).

Em conformidade, e distando da perspetiva dos currículos meramente académicos, a escola deve enfatizar as competências pessoais e profissionais (Costa et al, 2004), propiciando oportunidades de ensino de comportamentos esperados, dentro e fora da escola, reforçando-se as capacidades “*saber ser*” e “*saber estar*” destes jovens (Ministério da Educação, 1998).

Mais recentemente foi divulgada nova legislação, a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro, que tem como finalidade potenciar a última etapa da escolaridade como espaço de consolidação de competências pessoais, sociais e laborais na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade. A presente portaria apoia o processo de TVA, vindo corroborar a ideia de matriz curricular e respostas educativas adequadas, designadamente no que se refere a recursos humanos especializados e suas responsabilidades, bem como no estabelecimento de parcerias.

Assim, com este estudo, investigamos, como questão de partida, **“quais as respostas educativas e que recursos são implementados pelas escolas de modo a promoverem a TVA de alunos com NEE?”** de modo a darem cumprimento ao disposto no DL n.º 3/2008, no que diz respeito ao PIT.

Objetivos do estudo

Os objetivos definidos no presente estudo, visaram contribuir para o conhecimento a respeito dos diversos aspetos relacionados com a TVA:

Analisar como se organiza o processo de TVA de alunos com NEE, nas escolas que frequentam, à luz do DL n.º 3/2008.

Analisar quais as práticas atuais associadas ao processo de TVA de alunos com NEE.

Analisar quais as respostas educativas e que recursos são implementados pelas escolas de modo a promoverem a TVA de alunos com NEE.

Analisar como é conduzido todo o processo de TVA nas escolas desde a elaboração do PIT até ao momento em que o aluno com NEE sai da escola.

Hipóteses

Para tentar responder à questão orientadora da pesquisa foram formuladas três hipóteses de trabalho:

Hipótese 1 – Nas escolas há condições organizacionais que permitem a implementação dos PIT's de acordo com o preconizado no DL n.º3/2008.

Hipótese 2 – A colaboração de todos os intervenientes no processo educativo do aluno com NEE é essencial para uma TVA eficaz.

Hipótese 3 – As escolas estabelecem protocolos de cooperação e parceria com as entidades e instituições existentes na região geográfica da comunidade escolar para o apoio à transição da escola para o emprego/vida ativa (integração em centros de atividade ocupacionais, programas de formação profissional e inserção no mercado de trabalho).

Metodologia

A metodologia utilizada nesta investigação é quantitativa, designadamente inquérito por questionário.

Participantes

A amostra ficou composta por um conjunto de 30 sujeitos, num total de 3 agrupamentos de escola, que de alguma forma sejam intervenientes no processo educativo de alunos que beneficiem do Currículo Específico Individual (CEI), de acordo com o DL nº 3/2008 de 7 de janeiro e aos quais estão a ser implementados PIT`s. Assim, a recolha de dados do presente estudo desenvolveu-se através da aplicação de inquérito por questionário, a vários docentes de diferentes grupos disciplinares, a exercer funções de: subdiretores de agrupamento, coordenadores de departamento, professores de educação especial, professores de diferentes grupos de recrutamento/ensino regular, diretores de turma e de técnicos especializados (psicólogos e terapeutas), como se pode verificar na tabela que se segue.

Tabela 1: Funções no presente ano letivo

Funções no presente ano letivo	Nº	%
Subdiretor de Agrupamento	2	6,67
Professor	4	13,33
Diretor de Turma/Professor	5	16,67
Coordenador/Professor	2	6,67
Professor de Educação Especial	10	33,33
Técnico Especializado	7	23,33
Total (N=30)	30	100

Procedimentos e Instrumentos

A metodologia de investigação relativa à problemática em estudo decorreu, inicialmente, na elaboração do instrumento para recolha de dados, através da construção de um inquérito por questionário, a qual foi suportada pela revisão da literatura para identificação dos itens a constar dos mesmos, nomeadamente e principalmente as recomendações expressas pela EADSNE (2002, 2006), as diretrizes do manual da DGIDC (2008) e o legislado no DL n° 3/2008 de 7 de janeiro, tendo por base a amostra e a população definidas.

A recolha de dados com as variáveis supraditas foi feita de forma formal, tendo sido realizados os procedimentos éticos. Procedeu-se ao pedido de autorização para a aplicação dos questionários em meio escolar aos diretores dos agrupamentos. Antes de iniciar a aplicação dos instrumentos, os participantes foram informados sobre a pesquisa e elucidados de que as informações obtidas são confidenciais. Foi ainda esclarecido, tratar-se de uma pesquisa sem quaisquer efeitos avaliativos individuais e/ou institucionais em que as respostas são anónimas e confidenciais.

A recolha de dados foi efetuada no decurso do 2º período do ano letivo 2014/2015, mais precisamente no mês de janeiro.

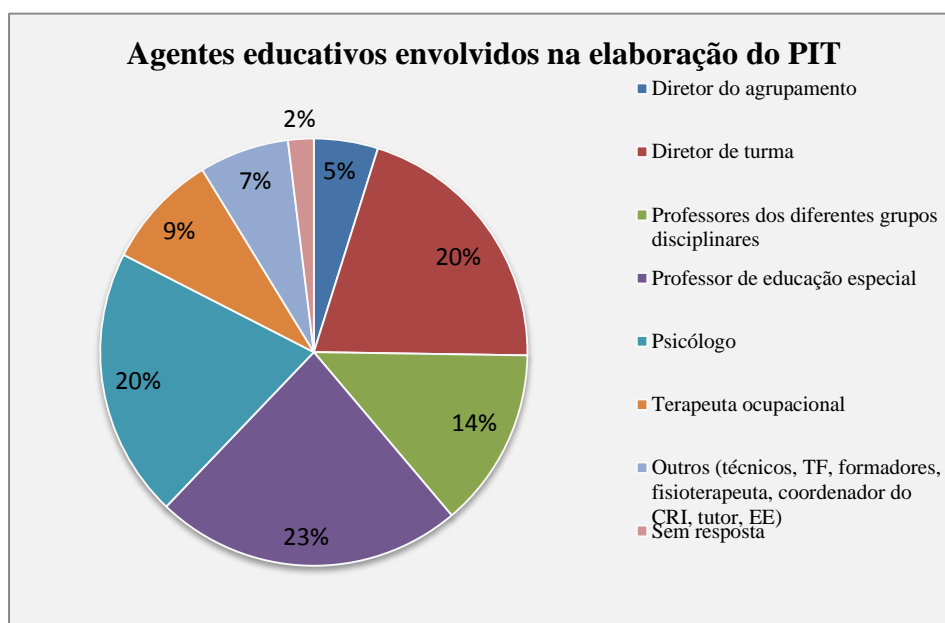
No sentido de ir de encontro aos objetivos do nosso estudo, optamos pela realização de um inquérito por questionário, com respostas fechadas, utilizando escalas de tipo *likert*, e de *checklist* e de escolha.múltipla. Pensamos que ao utilizar as ditas escalas na nossa investigação, estas possibilitarão uma resposta flexível com a capacidade de determinar as frequências, as correlações e outras formas de análise quantitativa.

Resultados

Elaboração do PIT

De acordo com os dados recolhidos e, de uma forma geral, pode-se referir que na elaboração do PIT estão envolvidos vários agentes educativos como se pode verificar no gráfico 1.

Gráfico1: Quais os agentes educativos envolvidos na elaboração do PIT?



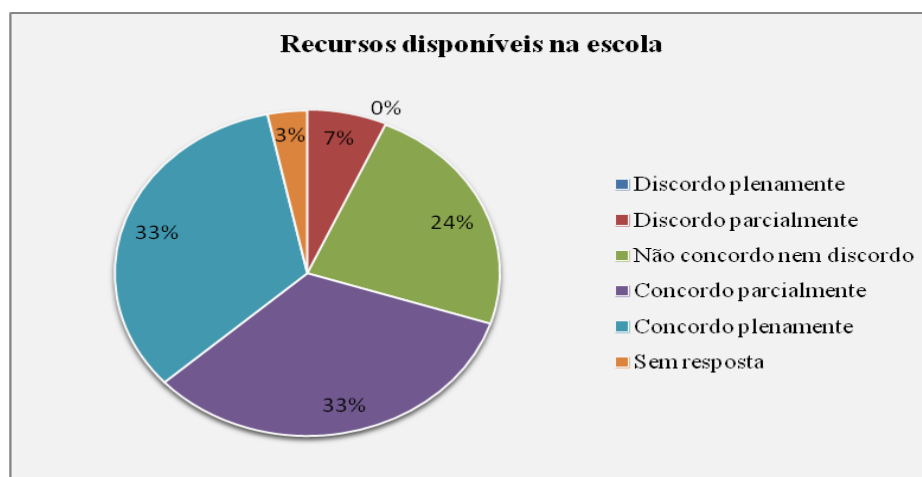
Pela análise do gráfico 1 constatamos, assim, que 23% dos agentes educativos envolvidos na elaboração do PIT são Professores de educação especial. Com 20% cada um, temos dois grupos de profissionais: Diretores de turma e Psicólogos. Seguem-se os Professores dos diferentes grupos disciplinares com 14%. Com 9% os terapeutas ocupacionais e 7% responderam Outros (técnicos, terapeuta da fala, formadores, fisioterapeuta, coordenador do Centro de Recursos de Inclusão, tutor, encarregado de educação). Com menor

percentagem, 5%, os Diretores de agrupamento. 2% dos inquiridos não responderam à questão.

Recursos

Pela análise do gráfico 2 pode verificar-se que a maior parte dos inquiridos concorda que a escola dispõe de recursos para o desenvolvimento do PIT, como se pode ler no gráfico seguinte.

Gráfico 2: A escola dispõe de recursos que permitem o desenvolvimento do PIT

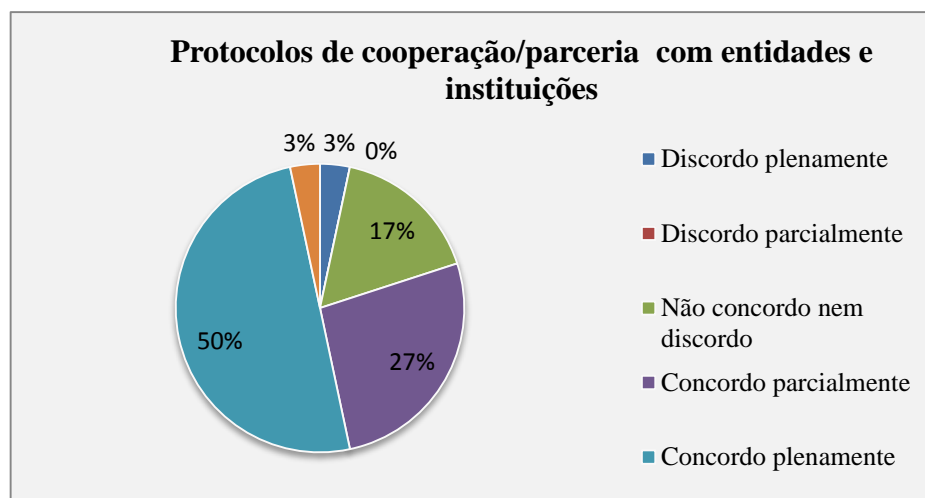


Quanto a esta questão 33% (N=30) dos sujeitos responderam que concordam parcialmente, com a mesma percentagem responderam que concordam plenamente. 24% (N=30) não concordam nem discordam, 7% (N=30) discordam parcialmente, 3% (N=30) não responderam.

Protocolos de Cooperação

Perante a afirmação: A escola estabelece protocolos de cooperação e parceria com as entidades e instituições existentes na região geográfica da comunidade escolar, para o apoio à transição da escola para o emprego/vida ativa, recolhemos os dados expostos no gráfico seguinte.

Gráfico 3: A escola estabelece protocolos de cooperação e parceria com as entidades e instituições

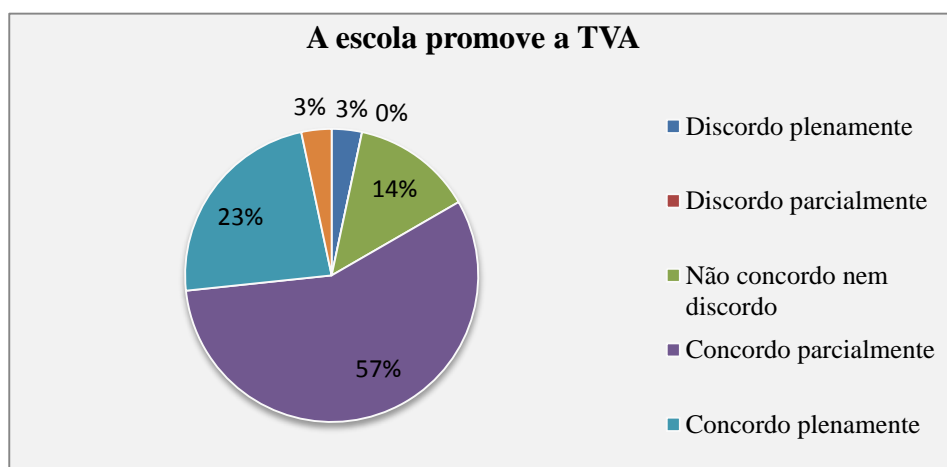


De acordo com os dados põe-se referir que metade dos inquiridos, 50% (N=30) concorda plenamente, 27% (N=30) concorda parcialmente, 17% (N=30) não concorda nem discorda, 3% (N=30) discorda parcialmente e a mesma percentagem não respondeu.

Promoção da TVA

Como se pode verificar no gráfico 4 as respostas educativas e os recursos implementados pela escola promovem a TVA.

Gráfico 4: As respostas educativas e os recursos implementados pela escola promovem a TVA



Constatamos que mais de metade dos inquiridos, 57% (N=30) concorda parcialmente, 23% (N=30) concorda plenamente, 14% (N=30) não concorda nem discorda, 3% (N=30) discorda parcialmente e a mesma percentagem não respondeu.

Discussão dos resultados

Os dados recolhidos permitem-nos conhecer, analisar e compreender as perceções dos profissionais que trabalham com alunos a usufruir de PIT e sobre as práticas atuais ligadas à TVA. Os mesmos permitem-nos dar respostas a questões tão diversificadas de como as escolas se organizam no desenvolvimento e implementação deste processo. Permitiu-nos, ainda, confirmar ou confirmar parcialmente todas as hipóteses inicialmente formuladas.

Relativamente à hipótese 1, “Nas escolas há condições organizacionais que permitem a implementação dos PIT’s de acordo com o preconizado no DL nº3/2008”, e após a análise dos dados dos gráficos, constatamos que a maioria dos inquiridos concorda parcialmente ou plenamente que a escola dispõe de recursos que permitem o desenvolvimento do PIT, no entanto, uma menor percentagem não concorda nem discorda ou discorda parcialmente. Quanto à questão se a escola disponibiliza locais onde os alunos possam contatar com experiências reais de trabalho, a maioria dos inquiridos concorda parcialmente ou plenamente, no entanto, uma menor percentagem discorda parcialmente ou plenamente e outros não concordam nem discordam, o que vem de certa forma confirmar esta hipótese. Estes resultados poderão estar relacionados com uma perspetiva ainda um pouco “académica” que a escola tem e que deve ser ultrapassada (Costa et al, 2004) e são corroborados pela EADSNE (2006) que enuncia que as competências individuais a adquirir com o PIT devem atender às características funcionais dos jovens, devendo a escola preocupar-se com a preparação dos jovens com NEE para contextos reais de trabalho devendo acompanhar a transição para a vida pós escolar tendo a consciência das exigências do mercado de trabalho. Assim, é possível

inferir que muito do trabalho ainda realizado em contexto escolar se encontra circunscrito aos limites físicos da escola, observando-se a necessidade emergente do trabalho protocolado com entidades externas existentes na comunidade próxima. (DGIDC, 2008).

Quanto à hipótese 2, “A colaboração de todos os intervenientes no processo educativo do aluno com NEE é essencial para uma TVA eficaz”, verificamos que a maioria dos inquiridos não colabora na elaboração do PIT. No entanto, dos profissionais que colaboram 50% são professores de educação especial, cerca de 14% são professores de diferentes grupos disciplinares e em *ex aquo* professores/diretores de turma, coordenadores de departamento e técnicos especializados, confirmando-se parcialmente esta hipótese. Esta constatação parece não estar de acordo com o DL nº3/2008, que enuncia que a elaboração do PEI e do PIT compete ao docente de educação especial e ao docente titular do grupo ou turma diretor de turma coadjuvados pelo encarregado de educação e pelo próprio aluno e sempre que necessário, recorrendo ao serviço de psicologia e técnicos exteriores ao agrupamento/escola (artigo 10º, ponto 1). Mais se acrescenta que as diretrizes nacionais (DGIDC, 2008 & DL nº3/2008) e as internacionais (EADSNE, 2002) recomendam que no PEI e no PIT deve constar a assinatura dos participantes na sua elaboração: coordenador do PEI, responsáveis pelas respostas educativas a aplicar e a concordância do encarregado de educação e do próprio aluno com as medidas educativas propostas.

Em relação à hipótese 3, “As escolas estabelecem protocolos de cooperação e parceria com as entidades e instituições existentes na região geográfica da comunidade escolar para o apoio à transição da escola para o emprego/vida ativa (integração em centros de atividade ocupacionais, programas de formação profissional e inserção no mercado de trabalho)”, prevalece a ideia de que a escola envolve a comunidade no processo de implementação do PIT. Metade dos inquiridos concorda plenamente com a existência de protocolos e parcerias com entidades e instituições locais, confirmando-se desta forma a hipótese formulada.

Estas constatações vão de encontro às recomendações da EASDNE (2002, 2006) que enfatizam a necessidade de se estabelecerem protocolos com as entidades e instituições existentes na região geográfica da comunidade escolar. As recomendações da DGIDC (2008) e da UNESCO (1994) vão no mesmo sentido. Este é um dos pontos essenciais do DL nº3/2008 artigo 30º “Cooperação e parceria” que afirma que “as escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados ou outras...”.

A maioria (57%, N=30) foi unanime ao afirmar que concordam parcialmente que as respostas educativas e os recursos implementados pela escola promovem a TVA, seguida da afirmação concordo plenamente (23%, N=30) e dos 14% (N=30) que não concorda nem discorda.

A EADSNE (2002) defende a criação de regulamentação nacional que oriente o processo de transição dos alunos com NEE em vez de se esperar pelas iniciativas locais ou ao nível de escola. Esta regulamentação também facilita a homogeneização de práticas e procedimentos, pois aquilo que se verifica é que quando apenas existem linhas orientadoras, a interpretação dessas orientações varia de profissional para profissional e de entidade para entidade. Esta questão resulta em situações nas quais, apesar das orientações serem dadas, a aplicação prática não é implementada ou é mal implementada, no que diz respeito à participação do aluno e das famílias ou em relação às equipas transdisciplinares. A preparação vocacional não está ainda relacionada com práticas reais de emprego, ocorrendo em ambientes “segregados” e pouco orientados para e por níveis de produtividade e qualidade de desempenho por parte das populações especiais.

Os envolvidos na EADSNE concluíram que a implementação das recomendações práticas e políticas, resultam numa transição mais rica e facilitadora no que respeita a superar as dificuldades que frequentemente surgem no processo de passagem da escola para a vida

ativa, nomeadamente, no que diz respeito às questões relacionadas com o emprego (EADSNE, 2002).

Conclusões

A Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com NEE é crucial no desenvolvimento destes indivíduos, uma vez que é a passagem de uma realidade com menos exigências, considerada de preparação para a vida ativa no contexto escolar, para uma realidade mais difícil, com inúmeros obstáculos e com dificuldades constantes que terão de ser ultrapassadas dentro das limitações e capacidades de cada indivíduo com NEE.

As atividades deverão ser pensadas em função das oportunidades locais, ao nível da comunidade, indo ao encontro das necessidades e interesses do aluno com vista à sua realização pessoal e profissional. Assim, pensamos que as experiências estruturadas de trabalho, em contexto escolar, são um ótimo preditor para uma boa adaptação ao emprego na sua vida pós-escolar.

O estudo efetuado a partir dos dados recolhidos demonstra que existe uma preocupação por parte das escolas em dar respostas educativas e implementar recursos de modo a promoverem a TVA de alunos com NEE.

Em conclusão, pode-se dizer que a Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com NEE implica a continuidade de um processo no sentido de uma autonomia pessoal e social, cuja meta seria a independência dos indivíduos com NEE. Neste sentido, a acessibilidade, assumida como o derrubar de todas as barreiras que os impedem de “Ser”; “Estar”; “Participar” é uma presença constante na construção de qualquer projeto de vida.

Cientes que não temos uma amostra significativa de todas as escolas públicas do país, não podemos generalizar as conclusões obtidas à rede pública de ensino. Assim, a amostra selecionada não se constitui como representativa, não se podendo generalizar as conclusões.

Não pretendemos deixar diretrizes, mas sim proporcionar pontos de reflexão sobre a problemática da Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com NEE, que nos ajudem a identificar e contribuir para uma TVA de qualidade, assegurando a democratização de oportunidades e o desenvolvimento harmonioso e integral destes indivíduos. Espera-se que esta tomada de consciência traga cada vez mais benefícios para estes jovens e que estes sejam valorizados, respeitados e incluídos no mercado de trabalho. Não menosprezando, mas sim valorizando o seu empenho, esforço e principalmente as suas aptidões e capacidades, respeitando o seu ritmo e as suas limitações.

Mencionamos como sugestão para novos estudos, uma investigação mais aprofundado sobre a eficácia ainda “discutível” das respostas educativas e dos recursos implementados pelas escolas, no processo de Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com NEE, a fim de se encontrarem estratégias de intervenção mais eficazes.

Referências

- Afonso, C. (2005). Inclusão e mercado de trabalho: Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. Repositório Institucional da ESEPF. *Saber (e) Educar*, 10, 53-66.
- Conselho da Europa. (1996). *Carta Social Europeia (revista)*. Estrasburgo.
- Correia, L. D. M. (2006). Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 237-273.
- Costa, A., Pinto, A., Gomes, F., Pereira, F., Leitão, F. & Pinto, J. (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós-escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada – Caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos dos 2º e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL319/91*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto. Diário da República, 1ª série - A - Nº 193. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 07 de janeiro. Diário da República, 1ª série - Nº 4. Lisboa.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2002). *Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Bruxelas

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2006). *Planos Individuais de Transição – Apoiar a transição para o Emprego*. Bruxelas: Victoria Soriano.

Lei nº 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República, 1ª série – Nº 166. Lisboa.

Lopes, M. C. S. L. S. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

Ministério da Educação. (1998). *Transição para a Vida adulta – Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da educação Básica.

Portaria nº275-A/2012, de 11 de setembro. Diário da República, 1ª série – Nº 176. Lisboa.

Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. Porto Editora.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca.

Valente, P., Santos, S., & Morato, P. (2011). A Intervenção Psicomotora como (um sistema de) apoio na população com dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. *A Psicomotricidade*. Nº14.

(a) Por razões logísticas não foram referidas todas as referências bibliográficas que fundamentaram a investigação.

SUPORTE SOCIAL, AUTOCONCEITO E COMPORTAMENTOS DE RISCO EM ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA MENTAL LIGEIRA A MODERADA

Helena Sardica, Instituto Politécnico de Beja, lenasardica@hotmail.com

Maria Cristina Faria, Instituto Politécnico de Beja, mcfaria@ipbeja.pt

RESUMO: Na atualidade, o adolescente quando chega a esta etapa da sua vida, depara-se com problemas de ordem diversa, que podem fazer sobressair situações comportamentais, ameaçadoras e perigosas para os próprios. Assim, os adolescentes necessitam por parte dos adultos, em particular da família e da escola, de toda a compreensão e ajuda de forma a ultrapassar essa fase e suas fragilidades. É fundamental dinamizar estratégias de intervenção que permitam trabalhar algumas competências de resiliência, pessoais e sociais, tendo em vista uma efetiva contribuição para uma diminuição do risco nos comportamentos dos adolescentes. Mas, se o adolescente em causa é portador de uma deficiência mental ligeira ou moderada? O presente estudo tem como principal objetivo conhecer de que forma a adoção de comportamentos de risco em adolescentes com deficiência mental está relacionada com o autoconceito e o seu suporte social. Em termos específicos, pretendemos mostrar a relação entre as dimensões do suporte social e as do autoconceito do adolescente com deficiência mental ligeira a moderada, identificar os seus comportamentos de risco e a conotação (positiva ou negativa) de autoconceito e conhecer a matriz multidimensional percetiva dos comportamentos de risco com o suporte social e o autoconceito. É ainda apresentada uma proposta de intervenção para o grupo estudado.

Introdução

Com a atual sociedade, cada vez mais virada para o êxito profissional em detrimento de outros valores, menos tempo resta para que a convivência em família. Por conseguinte, sem espaço e tempo de interações gratificantes e orientadoras a adolescência surge por vezes de forma turbulenta com predominância de rebeldia e inconformismo. Este aspeto é de particular importância, quando estamos na presença de um jovem com uma deficiência ou limitações, uma vez que as aquisições de autonomia, atribuídas à transição para a vida adulta, não são por vezes alcançadas. O contexto sócio-cultural em que se desenvolve a adolescência influencia profundamente o seu desenvolvimento e a sua própria saúde. (OMS, 1997, cit. por Lopes, 2000, p. 27).. Na atualidade, o adolescente quando chega a esta etapa da sua vida, depara-se com problemas de ordem diversa, por exemplo, de natureza de integração social que embora necessários para o seu desenvolvimento e para a sua autonomia, se podem fazer sobressair

situações comportamentais, ameaçadoras e perigosas para os próprios. Efetivamente, para a OMS (1997), o adolescente apresenta um comportamento com características exploratórias experimentais, que por vezes integram alguns riscos. É assim, que muitos dos problemas de saúde que se colocam na adolescência são de origem comportamental. É o caso, principalmente, do abuso de drogas, consumo de álcool, consequências de certos comportamentos sexuais de risco, distúrbios alimentares, dos acidentes e do suicídio. Neste sentido é fundamental dinamizar estratégias de intervenção que permitam “trabalhar” algumas competências de resiliência, pessoais e sociais, tendo em vista uma efetiva contribuição para uma diminuição do risco nos comportamentos dos adolescentes em geral, e nos adolescente com deficiência mental. A opção pelo estudo de adolescentes com deficiência mental ligeira a moderada, prende-se com o facto de considerarmos que estes se encontram numa fase particular de desenvolvimento e de crescimento pessoal, e que de alguma forma podem estar mais vulneráveis e serem mais facilmente “levados” a adotar comportamentos inadequados ou até de risco, situação que interessa compreender para se poder delinear estratégias ativas de intervenção como medidas preventivas para a defesa dos interesses superiores do desenvolvimento harmonioso do adolescente com deficiência mental. Deste modo, o objetivo geral do nosso estudo é conhecer de que forma a adoção de comportamentos de risco em adolescentes com deficiência mental está relacionada com o autoconceito e o seu suporte social. Em termos específicos, pretendemos o seguinte: a) avaliar a relação entre as dimensões do suporte social e as do autoconceito do adolescente com deficiência mental ligeira a moderada; b) identificar os comportamentos de risco dos adolescentes em estudo; c) identificar a conotação (positiva ou negativa) de autoconceito nos adolescentes com deficiência mental ligeira a moderada, no contexto em estudo (Beja); d) identificar a matriz multidimensional percetiva dos comportamentos de risco com o suporte social e o autoconceito; e) elaborar um projeto de intervenção direcionado para o grupo em estudo.

Suporte social na adolescência

O conceito de Suporte Social na perspectiva de Sarason et al (1983, cit. por Ribeiro, 1999) é definido como “a existência ou disponibilidade de pessoas em que se pode confiar, pessoas que nos mostram que se preocupam connosco, nos valorizam e gostam de nós. Para Dunst e Trivette (1990, cit. por Ribeiro, 1999), o suporte social diz respeito aos recursos que se encontram disponíveis para os indivíduos como para as unidades sociais (tais como a família), como forma de resposta aos pedidos de ajuda e assistência. De acordo com Singer e Lord (1984, cit. por Ribeiro, 1999), o suporte social pode ser informacional, emocional e material e ainda, no que concerne a quem o fornece, pode ser de ordem pessoal ou interpessoal (fornecido por amigos, familiares, conhecidos), relativamente formal (fornecido por organizações e associações tais como grupos religiosos, ou organizações não governamentais de base comunitária) ou profissional (em termos de consulta ou terapia). Relativamente ao domínio do suporte social é consensual o seu carácter multidimensional e ainda, que os diversos aspetos do suporte social têm um impacto diferente nos indivíduos ou grupos. No que diz respeito às dimensões do suporte social, Weiss (1974, cit. por Ribeiro, 1999) propõe seis dimensões: intimidade, integração social, suporte afetivo, mérito, aliança e orientação. Também Dunst e Trivette (1990, cit. por Ribeiro, 1999) apresentam as seguintes dimensões de suporte social e que são fulcrais para o bem-estar: tamanho da rede social, existência de relações sociais, frequência de contactos, necessidade de suporte, tipo e quantidade de suporte, congruência, utilização, dependência, proximidade e satisfação. Em relação aos aspetos diferenciais do suporte social, os estudos realizados têm demonstrado que os aspetos, componentes ou dimensões do suporte social têm um impacto diferente consoante o grupo etário (Ribeiro, 1999) numa investigação realizada com jovens e na qual foram cruzadas várias medidas suscetíveis de avaliar diferentes dimensões de suporte social

fornecidas por diversos agentes, verificou que para a população portuguesa a família é a fonte de suporte social mais importante.

A formação do autoconceito nos adolescentes

O autoconceito pode definir-se como sendo a percepção que o indivíduo tem de si próprio (Peixoto 1996; Vaz Serra, 1988; cit. por Bernardo & Matos, 2003). Neste sentido, é todo o conjunto de cognições que o sujeito possui sobre si, nos diferentes contextos e tarefas com que se depara (Peixoto, 1998). Segundo Hattie (1992, cit. por Peixoto, 1998), o autoconceito “possui uma estrutura multidimensional, uma vez que o sujeito evolui em múltiplos contextos e se implica em diferentes tarefas, leva a que elabore cognições sobre os seus desempenhos nessas situações”. Segundo uma perspectiva cognitivista, o autoconceito é formado ativamente através das interações com o meio envolvente (Schunk, 1990; cit. por Senos 1996). O carácter organizativo e estruturante do autoconceito define a necessidade de uma certa estabilidade, sendo que esta implica que os sujeitos resistam às informações que desafiam o modo como se percebem a si próprios, procurando ativamente informações autoconfirmatórias do seu sentimento de competência, no sentido de controlar o curso das suas próprias ações, ou seja, da sua auto-estima (Senos, 1996). De acordo com Sureda (2001, cit por Quiles & Espada, 2007) podemos distinguir várias áreas ou autoconceitos específicos: Autoconceito académico: é conceção que um individuo faz de si próprio enquanto estudante (ex: “se é suficientemente bom na disciplina...”); Autoconceito social: inclui os sentimentos de si próprio relativamente as relações interpessoais que estabelece; Autoconceito pessoal e emocional: refere-se aos sentimentos de bem-estar e satisfação, ao equilíbrio emocional, à aceitação de si mesmo e à segurança e confiança nas suas capacidades; Autoconceito familiar: remete para os próprios sentimentos enquanto membro da família; Autoconceito global: é a avaliação global de si próprio referente a todas as áreas anteriormente referidas. (“ex. em geral estou satisfeito com a pessoa que sou”) Alguns estudos, Duffy (1988), Pender, Walker,

Sechrist e Frank-Stromborg (1990), e Rentmeester e Hall (1982) mostraram haver uma associação forte entre autoconceito e estilo de vida saudável. Também Burton, Sussman, Hansen, Johnson, e Flay (1989, cit. por Ribeiro, 1994) concluíram que existia uma relação forte entre autoconceito baixo e as intenções de fumar em estudantes. De acordo com vários autores (Marsh & Hattie, 1996; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; cit. por Faria, 2005), o autoconceito designado como percepções acerca de si próprio e o autoconhecimento, constroem-se sob a influência das experiências nos vários contextos de vida, normalmente na família, na escola, nos grupos de pares e no contexto desportivo, ou seja, de acordo com o seu suporte social. Na adolescência, o pensamento passa pela abstração, contrapondo o pensamento concreto característico da infância, o adolescente efetua autodescrições mais abstratas centradas em aspetos internos e psicológicos dos comportamentos. (Harter, 1983, 1993, 1999; cit. por Faria, 2005). Esta evolução a nível cognitivo (do concreto e observável para o abstrato e hipotético) leva a que as autodescrições realizadas pelos adolescentes sofram de distorções e enviesamentos cognitivos, implicando que o autoconceito se torne mais irrealista e por vezes, conduza a comportamentos desajustados (Harter, 1993; cit. por Faria, 2005). Correia (1994), sublinha que o estudo do autoconceito, numa perspetiva desenvolvimentista, é importante pois permite proporcionar à criança bem-estar e sentido de valor pessoal, ajudando-a a construir uma autoimagem positiva, a identificar e a desenvolver as suas qualidades. Assim, a inclusão da criança com NEE no sistema regular de educação pode beneficiar globalmente a imagem e a avaliação que ela faz de si própria, a vários níveis (académico, social, físico e emocional), sendo importante estudar o impacto da inclusão nas várias facetas do autoconceito do aluno com NEE.

Comportamentos risco na adolescência

As razões para a adoção de comportamentos de risco são variadas: a supervisão e a comunicação parental, o sentimento de apoio pelos colegas e professores, e o suporte social

percebido, o envolvimento escolar e as expectativas futuras são fatores importantes no comportamento de consumo de álcool e outras substâncias (Griffins, Scheiier, Borvin, Diaz & Miller, 1999; Steinberg, Dornbusch & Brown, 1999, cit. por Gaspar et al., 2006), bem como na adoção de outro tipo de comportamentos disruptivos (bulling, dietas entre outros). A tudo isto acresce o facto da escola refletir a sociedade que temos, quando esta apresenta padrões de elevada competitividade que se crê poderem levar o aluno a fazer depender o seu autoconceito e a sua realização pessoal do nível de sucesso escolar atingido (Gonçalves, 2002). Ora, perante o facto de muitos alunos não alcançarem os patamares de sucesso compatíveis com as expectativas que, no essencial, lhes são impostas de fora, teme-se que uma baixa perceção do rendimento escolar possa induzir a concepções de si próprio negativas, que por sua vez, geram ansiedade possibilitam opções por estilos de vida pouco saudáveis (Gonçalves, 2002).

Deficiência mental

A Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou, em 1980, uma versão experimental da Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps – ICIDH), na qual o conceito de deficiência é definido da seguinte forma: “no domínio da saúde, deficiência representa qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatómica”. A deficiência causa incapacidade no desempenho funcional do indivíduo. Assim, a OMS define “incapacidade” como “a redução ou falta de capacidades para uma atividade, de forma ou dentro dos limites considerados normais para o ser humano” (OMS, 1980). Por sua vez, a incapacidade causa uma desvantagem no indivíduo, a qual é suscetível de ser minorada, no que concerne às suas relações com o meio social e físico, utilizando o recurso aos meios adequados. A OMS define desvantagem como um “...impedimento sofrido por um dado indivíduo, resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade que lhe limita ou impede o desempenho de uma atividade considerada normal para esse indivíduo, tendo em

atenção a idade, o sexo e os fatores sócio-culturais”. (OMS, 1980). A Lei da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (Lei n.º 9/89, de 2 de Maio) define, no seu artigo 2º, ponto um, a pessoa com deficiência como “aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de estrutura ou função psicológica, intelectual, fisiológica ou anatómica suscetível de provocar restrições de capacidade, pode estar considerada em situações de desvantagem para o exercício de atividades consideradas normais tendo em conta a idade, o sexo e os fatores socioculturais dominantes”. No âmbito da educação, o termo deficiência tem vindo a ser gradualmente substituído pelo conceito de “Necessidades Educativas Especiais”. Brennan (1990, in Vieira & Pereira, 2007) define NEE quando uma deficiência (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação desta) afeta significativamente a aprendizagem até ao ponto de serem necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo. Segundo o DSM IV-TR (2002) “a deficiência mental é um funcionamento intelectual global inferior à média (critério A) que é acompanhado por limitações no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das áreas seguintes: comunicação, cuidados próprios, vida doméstica, competências sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autocontrolo, competências académicas funcionais, trabalho, tempos livres, saúde e segurança (critério B).” Por vezes esta deficiência mental poderá estar associada a uma outra deficiência de carácter biológico/hereditário, (como o caso de trissomia 21); de carácter ambiental (privação de cuidados e de outras estimulações sociais e linguísticas); Perturbações mentais (Perturbação Autística) ou até resultante de complicações na gravidez. Embora existam diferentes correntes para determinar o grau de deficiência mental, são as técnicas psicométricas que mais se impõem, utilizando o Quociente de Inteligência para a classificação desse grau.

Educação especial na escola

A forma como os alunos com necessidades educativas especiais têm sido encarados pela Escola e pela Sociedade tem vindo a alterar-se ao longo dos tempos, o que se deveu a alguns fatores como por exemplo a formação de especialistas, a legislação que tem vindo a ser publicada, visando uma igualdade de oportunidades, que permita o sucesso a todos os alunos sem exceção, numa perspetiva de “Escola para Todos”. Com o aparecimento do princípio da integração, surgiu um movimento crescente, na tentativa de colocar as crianças com Necessidades Educativas Especiais junto das crianças vulgarmente designadas “normais”, para fins académicos e sociais, num “meio menos restritivo possível” (Correia,1997). Segundo Correia (1997), as medidas mais integradoras são as que separaram as crianças o menos possível do seu contexto natural, do qual, este faz parte integrante, sendo que, “as classes especiais e outras formas de segregação, só deverão ser utilizadas quando as necessidades da criança não podem ser satisfeitas num meio que inclua crianças "normais", ainda que com recurso a apoios e serviços complementares”. (Correia, 1997) Poder-se-á então dizer que, a classe regular constitui o ambiente educativo que se deverá privilegiar, quer para os alunos “normais”, quer para alunos com Necessidades Educativas Especiais. É imperativo que a Educação Especial, utilize metodologias e estratégias pedagógicas de diferenciação inclusiva e de aprendizagem cooperativa, possibilitando o sucesso de cada aluno sem exceção. A funcionalidade curricular é uma mais-valia para a educação da pessoa com deficiência, sendo o seu objetivo major, a sua adaptação às condições de vida, próprias do seu meio socio-cultural, abandonando-se os currículos rígidos e inflexíveis, como padrão a seguir. Correia (1997) considera que o nível de alteração curricular é variável a partir da problemática apresentada pela criança ou adolescente. Segundo a Declaração de Salamanca, citada em Costa, A.et al (1998), para que possa ser feita uma transição para a vida ativa, os jovens deverão ser apoiados pela Escola, de modo a tornarem-se ativos profissionalmente, mediante

formação nas diversas áreas que correspondem às expectativas e exigências sociais e de comunicação da vida adulta. Aquando a sua preparação para a vida ativa e para que estes adolescentes tenham as mesmas oportunidades que os adolescentes sem NEE, é de extrema importância a promoção de fatores de proteção, mais concretamente ao nível familiar, escolar e comunitário, bem como recursos pessoais, através do treino das competências pessoais e sociais, para que se transformem em jovens o mais autónomos possíveis, e adultos capazes de ter um emprego, construir e gerir uma família, visando a obtenção de uma maior qualidade de vida. Tais fatores devem ser promovidos não só diretamente junto dos adolescentes com NEE's mas também junto dos elementos significativos que contactam com eles nos principais contextos de vida.

Metodologia

Esta investigação encontra-se enquadrada num estudo do tipo descritivo e transversal. O modelo de investigação utilizado é o de Investigação-Ação. De acordo com Máximo-Esteves (2008) Investigação-Ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar.

Participantes

Os participantes deste estudo foram todos os alunos com idades entre os 12 e os 22 anos, que apresentavam deficiência mental ligeira a moderada com CEI, dos agrupamentos da rede do Ministério de Educação, situadas na cidade de Beja, no ano letivo de 2013/2014. Contámos com 20 adolescentes com uma idade média de 17,05 anos, sendo 8 do sexo feminino e 12 do masculino. Apresentam um valor de 80% de reprovação, sendo que 75% dos alunos apresentavam 2 reprovações. A maioria vive com os pais (45%), contudo 35% dos jovens vive com a mãe e 20% com outros (instituições e outros familiares).

Instrumentos

No presente estudo, o instrumento privilegiado de recolha de dados utilizado foi um *Questionário* que foi elaborado para o efeito, tendo sido realizado os procedimentos habituais para a sua devida aplicação. Apresenta numa primeira parte uma recolha de informação sociodemográfica, numa segunda parte é aplicado um conjunto de instrumentos de avaliação psicológica, nomeadamente a *Escala de Satisfação com o Suporte Social* (ESSS), elaborada por Ribeiro (1999), que mede a satisfação com o suporte social, e a *Escala de Autoconceito de «Piers-Harris Children`s Self-concept Scale»* (PHSCS), elaborada por Piers e Hertzberg (2002) que foi adaptada para a população portuguesa por Veiga (1989; 2006). Numa última parte, foi introduzido um questionário com um conjunto de questões que pretendiam avaliar: (1) comportamentos de risco na vertente dos comportamentos aditivos (as questões colocadas foram realizadas a partir do ESPAD – *European School Survey on Alcohol and Other Drugs* (Inquérito Europeu sobre o Consumo de Álcool e Outras Drogas), adaptado para Portugal por Fernanda Feijão e Elsa Lavado); (2) questões sobre a sexualidade; e (3) problemas alimentares (*Eating Attitudes Test* (EAT) ou *Escala de Atitudes na Ingestão Alimentar* desenvolvida por Garner e Garfinkel em 1979 (Garner, Olmsted, Bohr & Garfinkel, 1982). No estudo utilizou-se a tradução portuguesa de Tapadinhas (2011).

Discussão e conclusões

A fase da adolescência, pelo potencial de mudanças que encerra, tem-se tornado num vasto campo de investigações. É na adolescência que ocorre uma parte importante da reorganização do sentido de identidade, envolvendo os aspetos do desenvolvimento das relações. É importante que os adolescentes com necessidades educativas especiais, sejam inseridos desde cedo, em grupos da mesma faixa etária, em que se promova atividades físicas em oposição às atividades sedentárias e solitárias, em que se enalteça o sentimento de pertença, valorização do próprio em oposição da asseveração das suas limitações, para que no

futuro consigam ter uma vida adulta ativa. A avaliação destes conceitos em populações adolescentes, pode ter um importante valor preditivo no seu desenvolvimento psicossocial, pois são preciosas ferramentas, para a prevenção/promoção de comportamentos e competências mais assertivos.

Os resultados do estudo permitem-nos dizer que conseguimos conhecer uma certa relação entre a adoção de comportamentos de risco num grupo de 20 adolescentes de Beja com deficiência mental e o seu autoconceito e suporte social, com resultados semelhantes entre os do sexo masculino e feminino, tomando como pano de fundo a aplicação cruzada e articulada dos instrumentos utilizados. Em termos específicos, conseguimos alcançar os objectivos propostos e os resultados do estudo revelaram: (1) a presença de correlações positivas e significativas entre os Aspetos Sociais e Ansiedade ($r=0,48$; $s=0,03$), assim como entre os Aspetos Sociais e Popularidade ($r=0,45$; $s=0,05$); (2) a indefinição de exageradas opções e/ou preferências inadequadas de comportamentos alimentares, não obstante ambos os sexos afirmarem que gostam de experimentar comidas novas e saborosas (mean rank: 10,73), ou que ficam apavorados(as) com o excesso de peso (mean rank: 8,1) e ou que se manifestam preocupações com a ideia de terem gordura nos seus corpos (mean rank: 7,88); o fenómeno da bulimia não está claramente presente no grupo estudado, sendo apenas evidente um quadro perceptual sobre a dieta em que valorizam novas experiências nos seus regimes alimentares que, naturalmente, importa “vigiar; (3) a grande maioria nunca consumiram bebidas alcoólicas, nem fumaram cigarros e/ou substâncias como cannabis, marijuana, erva ou haxixe; apenas uma pequena franja afirma beber e fumar com regularidade, e que iniciaram os consumos através da curiosidade sobre o assunto e/ou tema; (4) 8 dos adolescentes inquiridos iniciaram a sua vida sexual, e desses 8, 2 deles adotaram comportamento de risco, numa relação desprotegida; pelo que, é importante promover ações preventivas que permitam contribuir para o reforço das habilidades e competências, um maior responsabilidade no

exercício duma sexualidade a mais satisfatória e protegida; (5) os inquiridos de ambos os sexos valorizam a si próprios por serem a pessoa como é, ou seja, a presença duma conotação positiva de autoconceito (60 – “Sou uma boa pessoa”; 2 – “Sou uma pessoa feliz”; 24 – “Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma”). A conotação negativa do autoconceito está mais situado no plano dos aspetos comportamentais, em particular na relação do adolescente inquirido com a família (14- “Crio problemas à minha família”) e na dimensão da popularidade (1- “Os meus colegas de turma troçam de mim”; 32- “Sinto-me posto de parte”); a constatação desta conotação negativa vem reforçar a importância do investimento em ações preventivas que possam contribuir a melhoria das relações dos inquiridos junto das suas famílias e no ambiente escolar e/ou académico; (6) existe um perfil singular nas relações de multidimensionalidade entre as diferentes dimensões do suporte social, o autoconceito e os comportamentos de risco. Através do método do escalonamento demonstrámos a presença de duas dimensões bastante relevantes na matriz de perceção dos adolescentes em estudo (Stress= 0,092; R2= 0,976): a) *dimensão 1*, mais relacionada com as questões que influenciam os *consumos aditivos e comportamentos bulímicos*, que são: Intimidade, Atividades Sociais, Aspeto Comportamental, Estatuto Intelectual e Escolar, Aparência e Atributos Físicos, Ansiedade e Popularidade; b) *dimensão 2* que se apresenta relacionada só com questões que influencia os *comportamentos alimentares*, nomeadamente, no que se refere, a dietas e controlo oral, que são: Satisfação com as Amizades, Satisfação com a Família e Satisfação e Felicidade.

Através da análise de correspondência múltipla obtivemos a de que as situações que melhor discriminam os comportamentos de risco aditivos e alimentares estão relacionados com as atividades sociais, o estatuto intelectual e escolar e a ansiedade. Os resultados da análise de correspondência múltipla permitiram-nos ainda discriminar melhor a ideia de que as relações sexuais, em particular a adesão a práticas protegidas ou não encontram-se mais

relacionadas com a satisfação com a amizade, intimidade e aspetos comportamentais. Os resultados do estudo sugerem a importância da necessidade dum projeto no campo da intervenção preventiva face aos comportamentos de risco e que permita reforçar positivamente as competências pessoais e sociais dos adolescentes de Beja com deficiência mental ligeira a moderada. A preocupação com os comportamentos de risco em adolescentes com deficiência e dotar as pessoas com deficiência de mais e melhores competências e habilidades não é um imperativo inscrito na Convenção para os Direitos das Pessoas com Deficiência, que tem em vista o reforço das condições de participação e de integração destas pessoas na sociedade, e de bem-estar em geral, como um princípio fundamental da inclusão social, pelo qual devemos trabalhar.

Referências bibliográficas

- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4.ª ed., texto revisto, J. N. Almeida, trad.). Lisboa: Climepsi Editores
- Bernardo, R., & Matos, M. (2003). Adaptação portuguesa do physical self-perception profile for children and youth e do perceived importance profile for children and youth. *Análise Psicológica*, 21, 127-144.
- Correia, M. L. (1994). Autopercepção e auto-estima em crianças com repetência no 1º Ciclo do Ensino Obrigatório - Contributo para a revisão crítica do tema. *Psicologia*, IX (2), 391-402.
- Correia, L. M.; Rodrigues, A. (1997). *Adaptações Curriculares para Alunos com NEE*. In L. M. Correia (Org.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 104-114). Porto: Porto Editora.
- Costa, A. Bénard et al. (1998), *Transição para a Vida Adulta: Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Apoios Educativos. Lisboa: Ministério da Educação
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 23, 361-371.
- Gaspar, T., Gonçalves, A., Ramos, V. & Matos, M. (2006). Desvantagem socio-económica, etnicidade e consumo de álcool na adolescência. *Análise Psicológica*, 24, 495-508.
- Gonçalves, O. (2002). *Relação entre rendimento escolar, comportamentos não saudáveis e dimensões do funcionamento intrapessoal em alunos do ensino secundário vinculados a diferentes filiações culturais*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real
- Lopes, M. (2000). *Hepatite B e Adolescência – 2º Curso de Estudos Superiores especializados em Saúde na Comunidade/Saúde no Trabalho*. Portalegre.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- OMS. (1980). *International Classification of Impairments Disabilities and Handicaps. A Manual of Classification Relating to the Consequences of Disease*. (Tradução Portuguesa do Secretariado Nacional de Reabilitação, Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens. (1989). Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.).
- OMS – Organização Mundial de Saúde (1997). *Saúde para todos no Século XXI – Política de saúde para a Europa*. OMS: Delegação Regional para a Europa.

- Peixoto, F. (1998). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares: A influência da repetência no(s) auto-conceitos(s) e na auto-estima de adolescentes. In M. A. Martins (Ed). *Actas do X colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 51-69)
- Quiles, M. J. & Espada, J. (2007). Educar para a auto-estima – Propostas para a escola e para o tempo livre. Mem-Martins: K Editora Lda.
- Ribeiro, J.L. (1994). A psicologia da saúde, saúde e doença. In: T.McIntyre (Edt.). *Psicologia da Saúde: Áreas de intervenção e perspectivas futuras* (pp33-54). Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Ribeiro, J. L. (1999). Escala de satisfação com o suporte social (ESSS). *Análise Psicológica*, 3 (17), 547- 558.
- Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 14, 111-121.
- Veiga, F. (1989). *Escala de autoconceito: adaptação portuguesa do «Piers-Harris Children`s Self-Concept Scale»*. *Revista de Psicologia*. Departamento de Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Veiga, F. (2006). *Escala de autoconceito: adaptação portuguesa do «Piers-Harris Children`s Self-Concept Scale»*. *Revista de Psicologia*. Departamento de Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Vieira, F., & Pereira, M. (2007). *Se houvera quem me ensinara*. A Educação de pessoas com Deficiência Mental. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian

Enquadramento Normativo

Lei n.º 9/89, de 2 de maio

Crianças com paralisia cerebral: Efeito da intervenção grupal na redução dos sintomas depressivos

Nuno E. Barata, nunob@upt.pt

RESUMO: O presente estudo procura avaliar a importância da reunião semanal do «Grupo de Crianças» com Paralisia Cerebral - intervenção grupal - e o seu impacto em termos de depressão. A reunião semanal do «Grupo de Crianças» tem como finalidade fornecer estratégias de *coping* no sentido de promover a autonomia e a interacção social. O estudo realizou-se com 24 participantes com Paralisia Cerebral, avaliados em dois momentos temporais distintos – t_1 e t_2 - espaçados por dois meses e meio quanto aos sintomas depressivos. Metade dos participantes foram submetidos a intervenção grupal durante 10 sessões semanais com a duração aproximada de 1 hora e 30 minutos (Grupo Experimental - GE) e a outra não foi submetida a qualquer intervenção (Grupo Controlo - GC). A análise dos dados permitiu verificar a existência de uma redução significativa dos sintomas depressivos apenas no grupo de participantes que foram alvo de intervenção grupal (GE). Ao invés, nos participantes que não foram sujeitos a intervenção grupal (GC) não houve qualquer modificação significativa dos sintomas depressivos.

Introdução

A primeira descrição de Paralisia Cerebral (PC) surge em 1843, efectuada pelo médico Dr. Little, considerando-se hoje não ser o termo «Paralisia Cerebral» o mais adequado, pois parece traduzir uma total ausência da função motora e psicológica o que não corresponde à verdade, além de ser um termo rejeitado pelos próprios e pelas famílias (Ferreira, Ponte & Azevedo, 2000).

É uma deficiência crónica, surgida precocemente, não sendo o resultado de uma doença progressiva reconhecida (Ellenberg & Nelson, 1981, cit *in* Schleichkorn, 1983). A lesão é estática e não progressiva. Não é uma entidade clínica bem definida, mas uma síndrome complexa, com formas diferentes de apresentação clínica e, em muitos casos, de etiologia múltipla. A PC pode também ser referida como uma alteração do desenvolvimento, uma disfunção neuromotora ou uma alteração motora desenvolvimental.

Inúmeros autores afirmam um decréscimo da prevalência de PC, especialmente, no que diz respeito aos Países Desenvolvidos (Hagberg, Hagberg, Olow & Wendt, 1996).

Contudo, Gonçalves e Borges (1990) referem que a prevalência da PC não dá mostras de baixar, sendo 1.9/1000 recém-nascidos na República da Irlanda (Dowding & Berry, 1988), de 2.7/1000 na Suécia (Hagberg, Hagberg & Olow, 1989) e de 1.5 – 2.5/1000 no Reino Unido

(Edmond, Golding & Peckmann, 1989). Dados mais recentes apontam para uma prevalência de 2.36/1000 na Suécia, indicando uma interrupção no aumento contínuo que havia desde 1970 (Hagberg, Hagberg, Olow & Wendt, 1996).

Em Portugal, pensa-se existirem aproximadamente 100.000 casos de Paralisia Cerebral (Borges, Fineza, Gomes, Nazário & Sousa, 1987, cit *in* Gonçalves & Borges, 1990), mas não há um conhecimento exacto do número, devido ao desconhecimento da existência dos Centros Especializados, nalgumas zonas do país, e à dificuldade no estabelecimento de um diagnóstico precoce. Andrada, (1995) refere uma prevalência actual de casos de Paralisia Cerebral de 1.5-2.5/1000 nados vivos.

A incidência desta patologia parece ser ligeiramente superior nos indivíduos do sexo masculino, numa proporção de 1.4 rapazes para 1 rapariga (Gilrou & Meyer, 1979, cit *in* Schleichkom, 1983).

Segundo Marques (1998, p. 38), «a etiologia da PC é múltipla e poderá ocorrer em diferentes estádios de desenvolvimento – pré-natal, perinatal e pós-natal».

Para Andrada (1986, cit *in* Monteiro, 2002, p. 11), «os factores pré-natais são considerados quando a criança ainda é pequena para o tempo de gestação ou quando se verificam anomalias durante a gravidez». Os factores perinatais poderão suceder antes, durante ou após o nascimento (até aos 7 dias de vida) e os pós-natais ocorrerão entre o 7º dia e o 2º ano de vida, não existindo grande consenso quanto a este limite cronológico (*ibid.*).

As classificações existentes são baseadas na Sintomatologia Clínica e na Distribuição Morfológica da mesma (Monteiro, 2002).

Andrada (1986, citada por Monteiro, 2002) afirma existirem três tipos nosológicos mais comuns: (A) Síndromes Espásticas, que se pode classificar em três tipos: *Hemiplegia*, *Diplegia*, *Tetraplegia e Monoplegia*; (B) Síndromes Disquinéticas; (C) Síndromes Atáxicos.

Segundo, Menolascino (1990) existe uma maior vulnerabilidade da população com Deficiência em relação à manifestação de problemas comportamentais graves ou psicopatologia, comparativamente à população «normal», com um risco cerca de duas vezes superior.

Este risco parece resultar em parte das dificuldades de processamento da informação e problemas de auto-regulação comportamental e emocional, aliados a alterações físicas ou sensoriais, problemas orgânicos, factores culturais e familiares, bem como a não aceitação da pessoa com deficiência – muitos problemas comportamentais parecem ser causados pela forma como as pessoas com deficiência se sentem (ou não) integradas na sociedade (Marinho, 2000).

Estudos de prevalência em diferentes países ocidentais mostram que a depressão é um transtorno frequente. A prevalência anual da população em geral varia entre 3% e 11% (Fleck *et al*, 2003).

Segundo Schuyler e Katz (1973, cit *in* Beck, Rush, Shaw & Emery, 1997), pelo menos 12% da população adulta teve ou terá um episódio de depressão de severidade clínica suficiente para justificar tratamento.

Segundo Vallejo (2003) entre os pacientes em geral a prevalência da depressão oscila, segundo as estatísticas, entre os 10 e 20%, e entre os pacientes psíquicos aumenta até quase 50%. Só 10% destes pacientes são encaminhados para as consultas psiquiátricas especializadas, pelo que os restantes 90% são tratados por clínicos gerais ou outros especialistas não psiquiatras ou não recebem tratamento.

A Depressão Infantil tem sido detectada mais frequentemente podendo a sua percentagem de risco variar entre 1,5% e 38,9% dependendo a sua prevalência de factores como o tamanho da amostra, faixa etária e factores sócio-demográficos (Kashani *et al*, 1983).

Considerada, por vezes, de difícil conceptualização considerou-se neste estudo uma criança depressiva aquela que apresentava as expressões ou sintomas : «Ninguém gosta de mim» é um tipo de queixa comum entre crianças em idade escolar, que tendem a ter consciência das questões de popularidade; mas um sentimento prolongado de falta de amizade pode ser um sinal de depressão infantil – uma perturbação afectiva, ou perturbação do humor, que vai para além de uma tristeza normal, temporária. Outros sintomas podem incluir dificuldades em se divertir ou concentrar-se, fadiga, extrema actividade ou apatia, choro, problemas de sono, sentimentos de que nada vale a pena, alterações do peso, queixas físicas e ideias frequentes sobre a morte ou o suicídio. Cinco destes sintomas, durante pelo menos duas semanas, podem indicar depressão. Se os sintomas persistirem, deve ser dado apoio psicológico à criança. O tratamento é importante, não apenas para o alívio imediato dos sintomas, mas também porque a depressão infantil pode resultar em tentativa de suicídio e, muitas vezes, é sinal do início de um problema que pode persistir na idade adulta.

Em geral, tem vindo a considerar-se que as pessoas com incapacidade neuromotora são duas vezes mais propensas a desenvolver problemas graves de comportamento ou doenças mentais do que as pessoas sem qualquer deficit (Eaton & Menoslacino, 1982, cit *in* Alonso & Bermejo, 2001). Este risco pode dever-se ao resultado da dificuldade da pessoa atrasada para processar informação, a dificuldades relacionadas com aspectos médicos, físicos ou sensoriais, a problemas orgânicos, factores culturais-familiares, rejeição por parte da sociedade e preconceitos injustos em relação a ela. Outros factores relacionam-se com a incapacidade para comunicar os seus sentimentos; inclusive quando aparentam ter uma linguagem adequada têm grandes dificuldades para processar sentimentos abstractos e emoções.

Perante os aspectos acima expostos, foi de elevada pertinência implementar a Terapia de Grupo, em que os objectivos passam por fomentar a saúde mental dos seus participantes,

porque nela concorrem uma série de factores (Vallejo, 2003). Sendo assim: (I) O grupo proporciona tranquilidade e protecção aos seus membros; (II) O grupo poderá facilitar a expressão verbal; (III) O sujeito está consciente de que tem uma oportunidade para reaprender a relacionar-se com os outros; (IV) Dão-se fenómenos de identificação rápidos e complexos que facilitam a compreensão dos outros e das suas próprias dificuldades; (V) O grupo potencia ao máximo todas as características pessoais, tanto as mais positivas como as mais negativas.

Em síntese, Caballo (2002) refere que o formato grupal oferece certas vantagens. A terapia de grupo proporciona oportunidades para observar as interações dos pacientes e para administrar o *feedback* das suas interações. O formato grupal proporciona oportunidades para examinar os sistemas de crenças e os comportamentos dos pacientes, especificamente os comportamentos interpessoais. Uma terapia de grupo é um lugar ideal para se aprender a se relacionar e a interagir com as pessoas de formas diferentes, é um contexto seguro no qual se pode praticar novos comportamentos.

Outra vantagem e considerada uma das características diferenciais da terapia de grupo, em relação à análise individual, é a falta da obrigatoriedade de falar; uma pessoa pode manter-se em silêncio por longos períodos e obter, igualmente, os benefícios do tratamento. Apesar do silêncio, motivado por inibição ou outras razões, participa da dinâmica geral, pois cumpre, de qualquer forma, uma função dentro da *Gestalt* do grupo, e sente que os seus problemas estão contidos, parcial ou totalmente, nos apresentados pelos demais membros do grupo. Nem o tímido, nem o silencioso têm obrigação de falar, podendo até mesmo o seu silêncio constituir-se em tema de análise no grupo (Grinberg, Langer & Rodrigué, 1976).

Em virtude da sintomatologia depressiva, recorreu-se ao uso de técnicas cognitivo-comportamentais. Usou-se no trabalho de grupo, a terapia cognitiva para a depressão de Beck.

Recorreu-se, no início do grupo, ao *Treino de Habilidades Sociais*, para desta forma quebrar o gelo entre os membros do grupo. Pediu-se aos elementos do grupo que se unissem em pares, ficando cerca de dez minutos a conversar, nos quais cada membro da dupla passa cinco minutos falando com o outro. Posteriormente, as pessoas voltam ao grupo e cada membro faz uma pequena síntese do(a) seu companheiro(a).

Foram utilizadas outras técnicas, tais como: (1) *Monitorização da Actividade*, ou seja, pede-se aos sujeitos que façam um registo das actividades realizadas; (2) *Programação de Actividades*, em que se planeia actividades agradáveis e gratificantes ao longo do dia; (3) *Registo Diário dos Pensamentos Negativos/Disfuncionais*. Manter um registo diário dos pensamentos negativos que desencadearam o humor depressivo e situações associadas; (4) *Treino de Respiração*. Perante situações mais stressantes, pede-se aos elementos do grupo que comecem a respirar abdominalmente.

Recorreu-se à técnica psicodramática *espelho*, técnica em que o protagonista sai de cena e passa a ser espectador da representação que um ego auxiliar faz de sua intervenção anterior, para que possa identificar como próprios aspectos ou condutas que não está a reconhecer como suas (Osório, 2000).

Posto isto, serão apresentadas algumas das ideias fundamentais retiradas das sessões: (1) Faço tudo o que for preciso para vir ao Centro; (2) Ficarmos enrolados em casa é que não convém; (3) Toda a gente tem direito à vida; (4) Finalmente sei que não estamos sozinhos; (5) Ainda bem que vim para este grupo; (6) Somos uma família.

Quanto às iniciativas levadas a cabo no exterior e com o exterior, salientam-se as seguintes: (1) Visita ao centro de estágio do FCP, em Gaia, com recepção pelo guarda-redes Victor Baía e observação de uma sessão de treino da equipa principal; (2) Visita à Gráfica Navprinter, maior do Norte do País, com acesso a provas dos maiores jornais nacionais, diários, semanários e desportivos; (3) Participação num programa televisivo “Praça da

Alegria”, no estúdio de Gaia, com várias entrevistas ao longo da emissão com Jorge Gabriel, RTP1; (4) Realização da Exposição Colectiva, com trabalhos individuais e colectivos; (5) Participação no programa matinal da Rádio Sanjoanense, S. João da Madeira, com entrevista em estúdio, conduzida por António Santos; (6) Visita ao novo Estádio do Dragão, para assistir a um jogo; (7) Visita à Escola Secundária Teixeira Lopes, em Gaia.

Metodologia

Justificação do Estudo

O presente estudo pretende mostrar o efeito que o encontro semanal do «Grupo de Crianças» pode ter junto dos sujeitos portadores de Paralisia Cerebral, ao nível dos sintomas depressivos, verificando se a mesma terá implicações directas na diminuição ou não dos sintomas depressivos.

Como sabemos estes sujeitos têm limitações várias. Contudo, muitos deles apresentam aptidões espectaculares e entusiasmantes, como a pintura, artes plásticas, representações teatrais e ainda competências psico-sociais relevantes. Muitos dos sujeitos com Paralisia Cerebral só reconhecem a realidade do mundo em que vivem através da comunicação social, estando quase sempre em casa, apresentando não raras vezes sintomas depressivos ou até mesmo depressão clínica.

Posto isto, coloca-se a seguinte questão científica: Até que ponto a reunião semanal do «Grupo de Crianças» - intervenção grupal – poderá reduzir os sintomas depressivos? Para Talbot (1995, citado por Fortin, 1999) «as questões de investigação são as premissas sobre as quais se apoiam os resultados de investigação» (p. 101).

Relativamente à questão científica, coloca-se a seguinte hipótese: A intervenção grupal promove a redução de sintomas depressivos junto de um grupo de crianças com Paralisia Cerebral.

No presente estudo a variável independente do presente estudo é a intervenção grupal, operacionalizada através de 10 sessões realizadas semanalmente, durante um período de dois meses e meio, tendo a duração de 1 hora e 30 minutos sensivelmente; e a variável dependente é a depressão, operacionalizada através do CDI.

Antes e depois da experimentação, aplicou-se o Inventário Depressivo para Crianças aos dois grupos com objectivos avaliativos.

Adoptou-se um desenho experimental, pois actuou-se sobre a variável independente (intervenção grupal) para identificar se esse tipo de intervenção produz alterações na variável dependente (depressão). Definiram-se dois grupos (experimental – com intervenção grupal – e de controlo – sem intervenção grupal), em que os sujeitos de investigação são distribuídos de modo aleatório por cada grupo, intervindo-se sobre um (grupo experimental) e não sobre o outro (grupo de controlo) e depois comparam-se as alterações que se verificaram após a intervenção.

Assim sendo, tendo em conta o grau de controlo das variáveis, classifica-se esta investigação em *quase experimental* (Edwards, 1972; Christensen, 1980; Ribeiro, 1999).

Caracterização da Amostra

A amostra é constituída por 24 participantes portadores de Paralisia Cerebral.

Salienta-se, desde já, que a amostra é não probabilística, sendo do tipo de amostragem por selecção racional, uma vez que, «tem por base o julgamento do investigador para constituir uma amostra de sujeitos em função do seu carácter típico» (Fortin, 1996, p.209), refere-se a «amostras de conveniência» (ou «incidentais», ou «voluntárias») e levanta um problema fundamental que reside na impossibilidade de estimar os erros de amostragem, pelo que as inferências para a população ficam largamente prejudicadas (Pedhazur & Schmelkin, 1991). É de número reduzido, pelo que não podemos generalizar os resultados deste estudo a uma população mais alargada.

Foram criados dois grupos distintos: (1) grupo experimental (GE) – com intervenção grupal – constituído por 12 elementos (7 do sexo masculino e 5 do sexo feminino); (2) grupo de controlo (GC) – não foi alvo de intervenção grupal – constituído por 12 elementos (7 do sexo masculino e 5 do sexo feminino).

Quadro 1. Distribuição por Frequências dos Participantes quanto à Variável Sexo

Particip.	GE		GC		Tot.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Sexo						
Masculino	7	29,2	7	29,2	14	58,3
Feminino	5	20,8	5	20,8	10	41,7
Total	12	50	12	50	24	100

Particip. = Participantes; **Freq.** = Frequências; **%** = Percentagens; **GE** = Grupo Experimental; **GC** = Grupo Controlo; **Tot.** = Total

Como podemos observar através do Quadro 1, a amostra é constituída por sujeitos de ambos os sexos, sendo 10 do sexo feminino (41,7%) e 14 do sexo masculino (58,3%). Ao analisarmos as sub-amostras (Grupo Experimental; Grupo Controlo), verificamos que ambas apresentam igual distribuição de participantes quanto ao sexo (7 do sexo masculino e 5 do sexo feminino), correspondendo respectivamente a 29,2% e 20,8% da amostra total.

Quadro 2. Distribuição por Frequências dos Participantes quanto à Variável Idade

Particip.	GE		GC		Tot.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Idade						
[6-8]	7	58,4	6	50,0	13	54,2
[9-11]	4	33,3	5	41,7	9	37,5
> 11	1	8,3	1	8,3	2	8,3
Total	12	100	12	100	24	100

Particip. = Participantes; **Freq.** = Frequências; **%** = Percentagens; **GE** = Grupo Experimental; **GC** = Grupo Controlo; **Tot.** = Total

Relativamente à variável idade, verificamos que a maior parte da nossa amostra situa-se entre os [6-8] anos (54,2%).

Comparando as sub-amostras, podemos observar que no grupo experimental a maioria dos participantes (58,4% - GE – e 50% - GC -) se situa entre os [6-8] anos.

Quadro 3. Média e Desvio Padrão da Idade dos Participantes nos Dois Grupos Considerados

Participantes	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
GE	12	8,50	1,98	6	12
GC	12	8,83	1,53	7	12
Tot.	24	8,67	1,76	6,5	12

N = amostra; GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Controlo; Tot. = Total

Pela análise do Quadro 3, podemos observar que a média de idades da amostra total é de 8,67 anos (DP= 1,7). Ao analisarmos as sub-amostras, verificamos que ambas têm médias muito próximas: de 8,50 (DP= 1,98) e 8,83 (DP= 1,53) (GE e GC, respectivamente).

As idades mínima e máxima no GE são de 6 e 12 anos, respectivamente. No GC a idade mínima é de 7 anos e a idade máxima é de 12 anos.

Procedimento

Como o objectivo do estudo é avaliar a importância da intervenção grupal num grupo de participantes com Paralisia Cerebral, nomeadamente o efeito desta intervenção sobre os sintomas depressivos, optou-se por comparar os participantes dos dois grupos [Grupo experimental (G.E.): com intervenção grupal; Grupo controlo: sem intervenção grupal (G.C.)] relativamente à pontuação obtida no Inventário Depressivo para Crianças, isto em dois momentos temporais (t_1 – antes da intervenção grupal; t_2 – depois da intervenção grupal), espaçados entre si por um período de dois meses e meio (10 sessões) (Quadro 5).

Quadro 4. Esquema da Intervenção Psicológica

Tempo	t ₁	↔ (10 sessões)	t ₂
Grupo			
GE	CDI	Com Intervenção Grupal	CDI
GC	CDI	Sem Intervenção Grupal	CDI

GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Controlo; t₁ = Primeiro momento de avaliação; t₂ = Segundo momento de avaliação

A selecção dos participantes (tanto dos sujeitos que integraram o grupo experimental como dos sujeitos que integraram o grupo de controlo) foi feita procedendo primeiro à observação e consulta individual com posterior análise da sintomatologia, sendo seleccionados os que apresentassem menores dificuldades comunicacionais e sem atraso mental ou atraso mental leve¹.

Antes de se proceder à aplicação do instrumento, foi dito aos participantes (com a presença dos seus pais) que todos os dados recolhidos seriam confidenciais. Deu-se a conhecer o objectivo do estudo e obteve-se o consentimento livre, escrito e esclarecido dos pais.

O inventário foi lido por todos os sujeitos e foi-lhes pedido que interpretassem cada afirmação salvaguardando, desta forma, uma possível má interpretação dos sujeitos. Para não haver diferenças no preenchimento do inventário, este foi preenchido pelo investigador, pois muitos dos participantes apresentavam dificuldades ao nível da motricidade fina.

Concluída esta fase de administração e preenchimento dos inventários, procedeu-se ao seu tratamento estatístico.

Instrumento

A avaliação da existência de sintomas depressivos, fez-se a partir do Inventário de Depressão para Crianças (CDI) – na adaptação de Helena (1994) do original *Children's*

¹ Segundo Marinho (2000), o atraso mental leve é descrito como sendo um critério de funcionamento intelectual significativamente inferior à média referindo-se a uma pontuação típica de aproximadamente 70-75, que toma em linha de conta o potencial erro padrão de 5 pontos acima ou abaixo no resultado de QI.

Depression Inventory (Kovacs & Beck, 1977; Kovacs, 1985). Cada um dos 27 itens deste inventário é composto por quatro frases descrevendo quatro possibilidades, ordenadas por gravidade de expressão sintomática, cotadas de 0 a 3. A criança deve escolher em cada item, a alternativa que melhor descreva o seu comportamento nas últimas duas semanas. Metade dos itens inicia as escolhas com a frase correspondente à gravidade máxima e a outra metade inicia com as correspondentes à gravidade mínima. O resultado final, obtém-se através do somatório da pontuação nos 27 itens, podendo variar entre 0 e 54 pontos. Considerou-se como ponto de corte o valor 17.

Resultados

Após a cotação do instrumento, procedeu-se à análise intra e inter-grupo dos resultados obtidos pelos participantes.

Recorreu-se ao Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 14.0, para se fazer o tratamento estatístico dos dados, utilizando-se para o efeito:

- Análises descritivas (estudo das médias e desvios padrão nos dois grupos e nos dois momentos temporais);
- Análises diferenciais (teste *t student* para amostras independentes (GE vs GC em t1 e em t2) e para amostras emparelhadas (GE t1 vs GE t2; GC t1 vs GC t2).

Quadro 5. Análise Comparada dos Sintomas Depressivos entre os Dois Grupos (GE e GC) nos Dois Momentos Temporais (t1 e t2)

Depressão Grupos	Média		Desvio Padrão		t		gl		p	
	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2
GE	19.00	10.75	3.16	2.05						
					11.645	-3.633	23	23	.000**	.004
GC	23.25	24.25	5.71	6.21						

*p ≤ .05; **p ≤ .01

Pela análise do Quadro 5 e da Figura 1, observamos que os participantes do grupo experimental apresentam em t_1 um valor médio no CDI de 19 (DP = 3.16), enquanto que nos participantes do grupo controlo, o valor médio no CDI é de 23.25 (DP = 5.71).

Após a intervenção, num segundo momento de avaliação (t_2), constatamos que os participantes que integraram o grupo alvo de intervenção grupal registam uma redução nos valores médios de depressão, apresentando um valor de 10.75 (DP = 2.05). Os participantes que não foram alvo de qualquer tipo de intervenção, apresentaram um agravamento nos valores médios do CDI, registando em t_2 um valor médio de 24.25 (DP = 6.21).

Constatamos, igualmente, que os participantes de ambos os grupos (GE e GC) se distinguem à partida (t_1) quanto aos sintomas depressivos [$t(23) = 11.645$; $p = .000$]. O mesmo se passa depois de se implementar a intervenção. De facto, verificamos que os participantes que foram alvo da intervenção grupal (GE) apresentam, em t_2 , valores médios de depressão significativamente inferiores aos apresentados pelos participantes que não foram submetidos a intervenção (GC) [$t(23) = -3.623$; $p = .004$]

Quadro 6. Análise Comparada dos Sintomas Depressivos entre os Dois Momentos Temporais (t_1 e t_2) nos Dois Grupos (GE e GC)

Mom. de Aval.	Depressão		Média		DP		t		gl		P	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
t_1	19.00	23.25	3.16	5.71								
							-2.257	-7.141	22	22	.034	.000**
t_2	10.75	24.25	2.05	6.18								

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Quando procedemos à análise comparada daquilo que se passa em cada um dos grupos (GE e GC) ao longo do tempo (de t_1 para t_2) (Quadro 6), observamos que existe uma redução

significativa dos sintomas depressivos junto daqueles que foram submetidos à intervenção grupal [$t(22) = -2.257$; $p = .034$], o que não se verifica de forma tão acentuada nem no mesmo sentido, junto dos participantes que não foram alvo de intervenção ($t(22) = -7.141$; $p = .000$). De facto, assiste-se no GC a um aumento, ainda significativo, da sintomatologia depressiva.

Discussão dos resultados

Verificamos que antes do início da terapia grupal os participantes de ambos os grupos apresentam índices depressivos, sendo que o grupo experimental (com intervenção psicológica) apresenta um valor médio de índice depressivo de 19, enquanto que o grupo de controlo (sem intervenção psicológica) apresenta um valor médio de índice depressivo de 23.25 distinguindo-se entre si.

Após a intervenção grupal, constatamos que as médias amostrais dos valores obtidos no CDI nos dois grupos divergem acentuadamente, apresentando valores de 10.75 e 24.25 para o grupo experimental e para o grupo de controlo, respectivamente, sendo esta diferença estatisticamente significativa.

Perante estes resultados, e com base nos objectivos específicos propostos neste estudo empírico, confirma-se que existem diferenças significativas entre os participantes sujeitos a terapia de grupo e participantes não sujeitos a este tipo de terapia, o que vai de encontro com outros estudos efectuados (Shipley & Fazio, 1973; Shaw, 1977; Dobson, 1989).

Numa avaliação intra-grupal verifica-se que no grupo alvo de intervenção grupal (GE) há diferenças significativas, entre os momentos temporais (t_1 e t_2), assistindo-se a uma redução significativa da sintomatologia depressiva apresentada pelos participantes (19 e 10.75, respectivamente). Estes resultados vão de encontro a um estudo efectuado por Rush e Watkins (1978, citados por Beck, Rush, Shaw & Emery, 1997), que também verificaram valores pós-tratamento significativamente mais baixos em medições da síndrome depressiva do que haviam evidenciado no pré-tratamento.

No grupo de controlo (GC) e numa perspectiva intra-grupal, verifica-se que há diferenças estatisticamente significativas nos dois momentos avaliativos (t_1 e t_2), verificando-se um aumento, significativo, da sintomatologia depressiva apresentada pelos participantes (23.25 e 24.25, respectivamente).

Perante estes valores, pode-se demonstrar que o tratamento cognitivo-comportamental, de que foi alvo o grupo experimental, apresenta resultados mais satisfatórios (diminuição) relativamente à sintomatologia depressiva, o que corrobora os estudos efectuados por Shipley e Fazio (1973) e Dobson (1989).

De acordo com os resultados já citados, confirma-se a pertinência de uma intervenção grupal em sujeitos com deficiência, sendo que, neste estudo, registou-se uma melhoria na sintomatologia depressiva, o que vem no sentido do encontrado por Gallimore e Zetlin (1980) e Goldstein (1972, cit *in* Marinho, 2000).

Verifica-se que a correcção das cognições é o traço distintivo da terapia cognitivo-comportamental e a chave para resultados terapêuticos duradouros. Além disso, no seu formato grupal, a terapia cognitivo-comportamental pode ser ampliada para tratar problemas interpessoais e para incentivar a exploração e a percepção de si mesmo.

Pode-se afirmar que a não melhoria da sintomatologia depressiva no GC se deve à ausência de qualquer tipo de intervenção, seja ela individual ou grupal. Por conseguinte, a melhoria da sintomatologia depressiva no GE deveu-se à identificação e consequente modificação dos processos e padrões cognitivos disfuncionais. Este tipo de terapia permitiu focar não só nos aspectos cognitivos, mas também nas relações recíprocas entre o afecto, o comportamento e a cognição, produzindo uma mudança nestas três áreas.

Nas primeiras etapas do tratamento da depressão, procurou-se usar algumas técnicas que se centram, em grande parte, na mudança comportamental e enfatizam menos a mudança cognitiva. A programação de actividades que proporcionam satisfação ao paciente, permitiu

que os participantes se tornassem mais activos e se envolvessem mais no seu ambiente. Ao mesmo tempo, deve-se observar que a mudança comportamental não começa sozinha. Inclusive na programação de acontecimentos, o terapeuta conhece as atitudes que o indivíduo mantém, de modo que pode escolher actividades que se unam a estas atitudes, a fim de criar maior efeito anti-depressivo.

A introdução do elemento psicodramático no grupo revelou-se de extrema valia, pois permitiu trabalhar em situações nas quais a comunicação verbal se tornou difícil ou na presença de «impasses» na evolução do grupo.

O uso de técnicas psicodramáticas no grupo permitiu uma melhor compreensão aos participantes de distorções cognitivas e de acções pouco compreensíveis dos participantes em várias situações, por eles, experienciadas.

O número de participantes no grupo poderá ter sido uma das condições para o bom desenvolvimento deste, pois um estudo efectuado por Ruiz (2003, cit *in* Rodríguez *et al*, 2003) verificou em que medida o número de sujeitos que integram um grupo de tratamento pode influir nos resultados. A eficácia do tratamento varia quando os sujeitos são tratados em grupos por 3-4, 6-7 ou mais de 9 sujeitos. A conclusão a que chegou é que o grupo com mais de 9 participantes alcançam melhores resultados que os grupos de 3-4 e 6-7 participantes.

Pensamos que a reestruturação cognitiva ajudou os participantes a identificarem os seus próprios pensamentos automáticos negativos. Com a reestruturação cognitiva conseguiu-se que os participantes identificassem e modificassem estes pensamentos conduzindo a alterações posteriores no seu estado de ânimo, na sua fisiologia e no seu comportamento, o que vai de encontro aos estudos de Beck e Emery (1985).

Conclusão

Chegado ao final deste trabalho, impõe-se agora a apresentação dos aspectos mais relevantes que foram surgindo ao longo do seu desenvolvimento!

Debatemo-nos com dificuldades em delimitar o objecto de estudo, a disponibilidade de elementos para integrar a amostra, os constrangimentos e a morosidade decorrente da administração do instrumento para recolha de dados.

Este trabalho de investigação está limitado, porque os sujeitos fazem parte de uma amostra de conveniência e são provenientes só de uma região do país (região Norte), o qual põe em causa a generalização dos resultados.

Uma outra limitação do estudo prende-se com o preenchimento do CDI, pois não é possível saber se os sujeitos responderam ao mesmo de forma sincera, honesta ou de acordo com a desejabilidade social, pois foi de heteropreenchimento. São factores difíceis de controlar e, por isso, uma limitação deste estudo.

O uso de uma metodologia de questionário por auto-relato apresenta alguns limites, neste estudo: (I) o viés retrospectivo (tendência para o sujeito minimizar ou exagerar a percepção sintomática no momento da administração do inventário); (II) o viés de desejabilidade social (tendência para responderem ao inventário de acordo com aquilo que é socialmente correcto e esperado); (III) o viés de respostas aleatórias (quando o respondente não está motivado ou quando não é capaz de responder. Neste caso, ele assinala a resposta de modo quase aleatório, sem qualquer critério).

Em futuras investigações é importante, depois da avaliação pelo CDI, a utilização de uma entrevista clínica estruturada para o DSM-IV (1996), como a de Spitzer (SCID; First, Spitzer, Gibbon & Williams, 1995), para um melhor controlo da minimização ou exagero dos resultados.

Segundo Groth-Marnat (1990), resultados abaixo de 4 podem indiciar uma possível negação dos sintomas depressivos e resultados acima dos 40 podem indicar um possível exagero da sintomatologia depressiva, mesmo em sujeitos com depressão severa.

Outra limitação, que aliás considero a maior do meu estudo, prende-se com o facto de não ter encontrado estudos que tivessem como participantes crianças/sujeitos com Paralisia Cerebral e cujo objecto de análise fosse a intervenção grupal. A deficiência é uma área ainda pouco explorada, mormente a Paralisia Cerebral, o que dificulta, ainda mais, a percepção das competências destes sujeitos!

É quase um lugar comum afirmar que a saúde mental é o parente pobre da saúde.

Apesar de todos os progressos, isto é ainda um facto indiscutível e, se quisermos, transnacional. Mesmo assim, penso humildemente que já chegámos a um momento no qual é perfeitamente consensual reconhecer que é necessário «libertar as pessoas com doença mental», no sentido: de conceder-lhes um atendimento personalizado; ajudá-las a aumentarem a capacidade de resolver os seus próprios problemas; ajudá-las a adquirir a capacidade de satisfazerem as suas necessidades; promover a sua cidadania; promover a sua capacidade de decisão e de escolha.

Pretendo com isto alertar, e não criticar, para o facto de que por vezes os meios inerentes a uma boa intervenção nesta área são significativamente insuficientes para se elaborar o melhor programa de intervenção.

Constata-se que a paralisia cerebral exige um elevado grau de serenidade e realismo na sua abordagem, mas também de optimismo, sem a qual cairíamos num niilismo nefasto que nos impediria de ajudar o paciente a superar seus problemas. Recordo sempre uma frase de Gonzalez (1977), que foi o meu lema de actuação «En el tratamiento de la parálisis cerebral hay que mantenerse siempre en un punto intermedio entre la eutanasia y la utopía»² (p. 22). Se analisarmos a frase pode constatar-se a aguda observação do autor. Os que têm experiência neste campo vêm com muita mais frequência do que o desejável, algum desses dois pólos extremos no enfoque e na abordagem do problema.

² Traduzindo para português seria «No tratamento da paralisia cerebral temos que nos manter sempre num ponto intermédio entre a eutanásia e a utopia».

A experimentação realizada com um grupo com alguns déficits motores e cognitivos mostrou que fornecendo as condições necessárias, estes sujeitos são passíveis de aprendizagens e campos de interesse superiores às expectativas, proporcionando oportunidades para observar as interações dos pacientes e para administrar o *feedback* das suas interações. O formato grupal proporciona oportunidades para examinar os sistemas de crenças e os comportamentos dos pacientes, especificamente os comportamentos interpessoais. Uma terapia de grupo é um lugar ideal para se aprender a se relacionar e a interagir com as pessoas de formas diferentes, é um contexto seguro no qual se pode praticar novos comportamentos.

Constata-se que treinar os pacientes nessas habilidades cognitivas ajudou a sustentar a melhora. A concentração em problemas aqui-e-agora pareceu produzir alívio acentuado nos sintomas depressivos.

Conclui-se, com o presente estudo que:

- Houve uma melhoria significativa na sintomatologia depressiva nos participantes submetidos a intervenção grupal, em relação aos sujeitos sem qualquer tipo de intervenção, apresentando valores médios de depressão de 10.75 e 24.25, respectivamente;
- No grupo sujeito a intervenção psicológica, o pós-tratamento apresenta valores de depressão mais baixos que no pré-tratamento (10.75 e 19, respectivamente);
- No grupo de controlo houve um ligeiro aumento dos valores de depressão (24.25 e 23.25).

Posto isto, constata-se que a terapia de grupo poderá ser deveras importante para o tratamento da depressão. Neste tipo de terapia poderão discutir-se os problemas colectivamente, ajudando a combater o isolamento social, reforçar junto das pessoas com depressão o facto de não serem as únicas a terem sintomas que as afligem e proporcionar uma

oportunidade para o encorajamento mútuo e discussão de formas práticas de ultrapassar a depressão.

Assim sendo, deve:

- Apostar-se mais alto nas crianças, jovens e adultos portadores de deficiência;
- A sociedade não deve infantilizar o discurso quando interage com esta população, mas «normalizar» no sentido amplamente referido de valorizar.

Findo esta conclusão afirmando que se deve conceptualizar a pessoa com Paralisia Cerebral como um organismo dinâmico, experimentando, manipulando e participando activamente nos seus ambientes, tentando perspectivá-la uma forma inovadora de pensar e realizar as intervenções psicológicas junto desta população.

Nunca, mas nunca, deveremos inferiorizar estes sujeitos colocando-lhes uma rotulagem, pois segundo um estudo de Combs (1967), em que analisa o efeito do rótulo *Paralisia Cerebral*, este constatou de que os professores e os estudantes deste estudo acham mais positivo a descrição do comportamento de uma criança deficiente quando lhes era apresentada sem rótulos, do que quando o rótulo lhe estava associado.

O que é preciso, isso sim, é admitirmos que, enquanto técnicos de saúde mental, não podemos «fechar os olhos», mas sim tentar proporcionar uma qualidade de vida mais saudável e que isso depende, em boa parte, de cada um de nós.

Referências

- Ajuriaguerra, J., & Marcelli, (1998). *Manual de psicopatologia infantil* (5ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Al-Musawi, N. M. (2001). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory – II with university students in Bahrain. *Journal of Personality Assessment*, 77 (3), pp.568- 579.
- Alonso, M. & Bermejo, B. (2001). *Atraso mental*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- American Psychiatric Association (1996). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4ª Ed.). Traduzido por J. C. Fernandes (obra original publicada em 1994). Lisboa: Climepsi Editores.

- .Andrada, M. G. C. (1986). Cerebral palsy: Issues in incidence, early detection and habilitation in Portugal. *Development Medicine & Child Neurology*, 29, pp. 333-349.
- Andrade, L. (1996). Validation of a Portuguese version of the Beck Depression Inventory and the State-Trait Anxiety Inventory. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research* 29, pp. 453-457.
- Angel, A., Rodríguez-Blásquez, M. C. & Salvador, L. (1997). Nuevos Aspectos en la Epidemiología Psiquiátrica del Retraso Mental. In *II Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad – Libro de Actas*, pp. 150-175. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Anzieu *et al* (1975). *Le travail psychanalytique dans les groupes*. Paris : Bordas.
- Anzieu *et al* (1978). *O trabalho psicanalítico nos grupos*. Lisboa: Moraes Editores.
- APA – American Psychiatric Association (1994). *DSM-IV – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – 4th*. Ed. Trad. Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. 4^a Ed.. Climepsi: Lisboa.
- Athayde, J. S. (1979). *Elementos de psicopatologia* (3^o ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Aveline, M. (1990). The group therapies in perspective. *Free associations*, 19, pp. 77-101.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.
- Beck, A. T. *et al* (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of general Psychiatry*, 4, pp. 561-571.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Care and treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental and theoretical aspects*. New York: Harper & Row.
- Beck, A. T. (1973). *The diagnosis and management of depression*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press, 1976.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, H. F. & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press.
- Beck, A. T. & Emery, G. (1985). *Anxiety disorders, depression and phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Beck, A. T., Steer, R. A. & Garbin, M. G. (1988). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: twenty-five years of evaluation. *Clinical Psychology Review*, 8, pp. 77-100.
- Beck, A. T. & Steer, R. A. (1993). *Manual for the Beck Depression Inventory*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Beck, A. T., Steer, R. A. & Brown, G. (1996). *Manual for the Beck Depression Inventory-II*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. & Emery, G. (1997). *Terapia cognitiva da depressão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Berman, M. I. (1977). Mental retardation and depression. *Mental Retardation*, 5, pp. 19-21.
- Biederman, J., Faraone, S., Mick, E. & Lelon, E. (1995). Psychiatric comorbidity among referred among referred juveniles with major depression: fact or artefact?. *Journal of the American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 34 (5), pp. 579-590.
- Bleger, J. (1961). *Grupos operativos en la enseñanza*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bloch, S. (1999). *Uma introdução às psicoterapias*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bobath, K. (1976). *Transtornos cerebromotores en el niño*. Buenos Aires: Editora Médica Panamericana.
- Branco, M. E. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Burrow, T. (1074). In *Group psychotherapy and group function* (ed. M. Rosenbaum e M. Berger). New York: Basic Books.
- Caballo, V. E. (2002). *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. São Paulo: Livraria Santos Editora.
- Cattel, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 3, pp. 245-276.

- Christensen, L. (1980). *Experimental methodology*. Boston: McGraw-Hill.
- Christie, G. L. (1970). Group psychotherapy in private practice. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 43, pp. 43-48.
- Combs, R. (1967). Effects of labels and attitudes of educators towards handicapped children. *Exceptional Children*, 33 (6), pp. 399-403.
- Compas, B. E. (1993). Promoting positive health during adolescence. In S. G. Millstein, A. C. Petersen & E. O. Nightingale (Eds.), *Promoting the health of adolescents – New directions for the twenty-first century* (pp. 159-179). New York: Oxford University Press.
- Cordo, M. (2003). *Reabilitação de pessoas com deficiência mental*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Cunha, J. A. et al (1993). *Psicodiagnóstico – R*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Del Porto, J. A. (1999). Conceito e diagnóstico. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 21, pp. 6- 11.
- Diament, A. J. (1996). Encefalopatias crônicas da infância. In Diament, A. J. & Cypel, S.: *Neurologia Infantil* (3ª ed.) pp. 781-798. Rio de Janeiro: Livraria Atheneu.
- Dias, C. A. & Vicente, T. N. (1984). *A depressão na adolescência*. Porto: Afrontamento Editora.
- Dobson, K. S. (1989). A Meta-Analysis of the efficacy of cognitive therapy for depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, pp. 414-419.
- Dreyfus, C. (1984). *Psicoterapias de grupo*. Lisboa: Verbo.
- Dunn, G.; Sham, P. & Hand, D. (1993). Statistics and the nature of depression. *Psychological Medicine*, 23, pp. 871-889.
- Eaton, L. F. & Menolascino, F. J. (1982). Psychiatric disorders in the mentally retarded: Types, problems and challenges. *American Journal of Psychiatry*, 139, pp. 1297-1303.
- Edwards, A. (1972). *Experimental design in psychological research*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Ferreira, M., Ponte, M. & Azevedo, L. (2000). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave* (2ªed.). Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- First, M. B., Spitzer, R. L., Gibbon, M. & Williams, J. B. W. (1995). *Structured clinical interview for DSM-IV: Axis I disorders*. New York: Biometrics Research Unit, New York Psychiatric Institute.
- Fleck, M., Lafer, B., Souguy, E., Del Porto, J., Brasil, M. & Juruema, M. (2003). Diretrizes da associação médica brasileira para o tratamento da depressão. *Revista Brasileira de Psiquiatria* 25 (2), pp. 114-122.
- Fletcher, M. R. & Francis, D. J. (1992). Methodological issues in the classification of attention-related disorders. In S. E. Shaywitz & Bennet A. Shaywitz (Eds.). *Attention Deficit Disorder of Age – Toward the Twenty-first Century*, pp. 13-28. Austin: Pro. Ed.
- Fortin, M. (1996). *Le processus de la recherche: de la conception à la réalisation*. Paris : Décarie Éditeur Inc.
- Foulkes, S. H. (1946). Group analysis in a military neurosis center. *Lancet*, 1, pp. 303-310.
- Foulkes, S. H. (1981). *Psicoterapia grupo-analítica*. Barcelona: Gedisa.
- Freud, S. (1955). *Group psychology and the analysis of the ego*. London: Hogarth.
- Fuchs, C. & Rehm, L. P. (1977). A self-control behaviour therapy program for depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, pp. 206-215.
- Gallimore, R. & Zetlin, A. (1980). A cognitive skills training program for moderately retarded learners. In *Education and Training of the Mentally Retarded*, vol. II.
- Gilliéron, E. (2001). *A primeira entrevista em psicoterapia*. Lisboa: Climepsi Editores
- Gleitman, H. (1999). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, E. (1997). *Efeitos de um programa de cultura geral numa população adulta com deficiência mental moderada*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Gonçalves, O. (1984). As dimensões da consulta psicológica. *Jornal de Psicologia*, 3 (1), pp. 3-10.
- Gonçalves, O. & Borges, L. (1990). Paralisia cerebral: Que etiologia? *Saúde Infantil*, XII, pp. 227-228.
- Gonzalez, M. T. (1977). *Parálisis Cerebral*. Madrid: Cuadernos de Documentación del Serem.

- Grinberg, L. (2000). *Culpa e depressão*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Grinberg, L., Langer, M. & Rodrigué, E. (1976). *Psicoterapia de Grupo*. Brasil: Editora Forense Universitária.
- Groth-Marnat, G. (1990). *The handbook of psychological assessment* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Hagberg, B., Hagberg, G., Olow, I., & Wendt, L. (1996). The changing panorama of cerebral palsy in Sweden. VII. Prevalence and origin in the birth year period 1987-1990. *Acta Paediatrica*, 85, pp. 954-960.
- Hollander, M. & Kazaoka, K. (1988). *Behavior therapy groups*. In S. Long, *Six group therapies*. New York: Plenum Press.
- ICD-10 (1994). *International classification of diseases* (10^a ed.). Geneva: Organização Mundial de Saúde.
- Ingram, T. T. S. (1964). *Pediatric aspects of cerebral palsy*. Edinburgh and London: Livingstone Ltd.
- Jung, C. (1974). In *Group psychotherapy and group function* (ed. M. Rosenbaum e M. Berger). New York: Basic Books.
- Kashani, J.; McGee, R.; Clarkson, S.; Anderson, J.; McKnew, D. (1983). Depression in a sample of 9 years old children. Prevalence and associated characteristics. *Archives of General Psychiatry*, 40, pp. 1217-1223.
- Kazdin, A. E.; Matson, J. L. & Senatore, V. (1993). Assessment of depression in mentally retarded adults. *American Journal of Psychiatry*, 140, pp. 1040-1043.
- Kendall, P. C., Hallon, S. D., Beck, A. T., Hammen, C. L. & Ingram, R. E. (1987). Issues and recommendations regarding use of the Beck Depression Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 11 (3), pp. 289-299.
- Kovacs, M. A. (1983). Developmental perspective on methods and measures in the assessment of depressive disorders: the clinical interview. In: Rutter, M.; Izard, C.; Read, P. (eds.): *Depression in young people: developmental and clinical perspectives*. New York: Guilford Press.
- Lafer, B., Almeida, O. P., Fráguas Jr, R. & Miguel, E. C. (2000). *Depressão no ciclo da vida*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Leal, I. P. (2000). *Entrevista Clínica e Psicoterapia de Apoio* (2^a ed.). Lisboa: ISPA.
- Lewin, K. (1935). Teoria dinâmica. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 22, 12-16.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Brothers.
- Lewin, B. (1961). *Reflections on depression*. In *The Psychoanalytic Study of the Child*. Londres: Universal Press.
- Limongi, S. (2000). *Paralisia cerebral: processo terapêutico em linguagem e cognição*. São Paulo: Profono.
- Luckasson, R.; Coulte, D. L.; Polloway, E. A.; Reiss, S.; Schalock, R.; Snell, M.E.; Spitalnik, D. M. & Stark, J. A. (1992). *Mental retardation: definition, classification and systems of supports*. Washington, DC: Academic Press.
- Marinho, S. M. (2000). *Psicopatologia e Deficiência Mental – Fragmentos no cristal*. Braga: Edições APPACDM.
- Marques, R. (1998). *Comunicação e linguagem na interacção entre mãe e crianças com paralisia cerebral aos dois anos de idade – Estudo Exploratório*. Porto: F.P.C.E.U.P.
- Martins, A. (2000). *As manifestações da depressão na adolescência*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Medicina, Porto.
- Mas, R. G. (1984). *Estimulación Sensoriomotriz Precoz*. Servicio Internacional de Información sobre Subnormales: San Sebastián
- Matson, J. L. (1982). The treatment of behavioral characteristics of depression in the mentally retarded. *Behavior Therapy*, 13, pp. 209-218.
- McReynolds, P. (1989). Diagnosis and clinical assessment: current status and major issues. *Archives of General Psychiatry*, 40, pp. 83-108.
- Mello Filho, J. (2000). *Grupo e corpo: Psicoterapia de grupo*. Porto Alegre: Artmed

- Mendonça, T. (2000). *A adaptação psicológica em irmãos de crianças com paralisia cerebral*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Menolascino, F. J. (1990). Nature and types of mental illness in the mentally retarded. In M. Lewis & S. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology*. New York: - Plenum Press.
- Menolascino, F. J. & Egger, M. L. (1978). *Medical Dimensions of Mental Retardation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Monreal, F. J. (1985). Consideration of genetic factors in cerebral palsy. *Development Medicine & Child Neurology*, 27, pp. 325-330.
- Monteiro, M. (2002). *Adaptação psicológica de mães cujos filhos apresentam paralisia cerebral: Aspectos da deficiência, do coping e do apoio social*. Coimbra: F.P.C.E.U.C.;
- Moran, P. W. & Lambert, M. J. (1983). A review of current assessment tools for monitoring changes in depression. In M. S. Lambert & E. R. Christensen (Eds.), *The assessment of psychotherapy outcome* (pp. 263-303). New York: Willy.
- Moreno, J. L. (1974) *Psicodrama*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, A. C. (1999). *Guia terapêutica de las depressions*. Barcelona: Masson.
- Morin, E. (1996). A noção de sujeito. In D. F. Schnitman (Eds.), *Novos paradigmas, cultura e subjectividade* (pp. 45-55). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mutch, L. (1992). Cerebral Palsy epidemiology: Where are we now and where are we going?. *Development Medicine & Child Neurology*, 34, pp. 547-555.
- Naves, F. (2004). Depressão atinge 33,4 milhões de europeus. *Diário de Notícias*, 49503, p. 24.
- Newcomb, T. M. (1955). *Social Psychology*. London: Tavistock Publications Ltd.
- Oliveira, F. J. (2003). *A depressão na adolescência: Estudo de prevalência de sintomatologia depressiva*. Dissertação de Monografia apresentada à Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Osório, L. (1986). *Grupoterapia hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- Osório, L. C. (2000). *Grupos: teorias e práticas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pedhazur, E. J. & Schmelkin, L. P. (1991). *Measurement, Design and Analysis – An Integrated Approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS (2ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pichon-Rivière, E. (1946). Contribución a la teoría psicoanalítica de la esquizofrenia. *Revista de Psicoanálisis*, 4 (2), pp. 32-39.
- Piotrowski, C.; Sherry, D. & Keller, J. W. (1985). Psychodiagnostic test usage: A survey of the society for personality assessment. *Journal of Personality Assessment*, pp. 115- 119.
- Piotrowski, C. (1996). Use of the Beck Depression Inventory in clinical practice. *Psychological Reports*, 79, pp. 873-874.
- Prieto, A. (1998). *Niños e niñas com parálisis cerebral*. Oviedo: Narcea ediciones.
- Puig-Antich, J. (1982). The use of RDC criteria for major depressive disorder in children and adolescents. *Journal of the American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 21 (12), pp. 291-293.
- Reiss, S. (1990). Prevalence of dual diagnosis in community-based day programs in the Chicago metropolitan area. *American Journal on Mental Retardation*, 94, pp. 578-585.
- Reiss, S. & Vanelti-Hein, D. (1990). *Test Manual for the Reiss Scales for Children's Dual Diagnosis*. Ohio: International Diagnostic Systems.
- Reynolds, W. M. & Baker, J. A. (1988). Assessment of depression in persons with mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 103, pp. 93-98.
- Ribeiro, J. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Roberts. E. R. & Lewinsohn, P. (1995). Symptoms of DSM-III-R major depression in adolescence: evidence from an epidemiological survey. *Journal of the American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 34 (12), 1608-1617.
- Rodrigues, M. (2000). O diagnóstico de depressão. *Psicologia USP* 11 (1), pp. 155-187.
- Rodríguez, J. O., Alcázar, A. I., Caballo, V. E., García-López, L. J., Amorós, M. O. & López Gollonet, C. (2003). El tratamiento de la fobia social en niños y adolescentes: una revisión meta-analítica. *Psicología Conductual*, 11 (3), pp. 599-622.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa (7ª ed.)*. Lisboa: Moraes Editores

- Rogers, C. (1997). *Psicoterapia e Consulta Psicológica*. Martins Fontes.
- Rush, A. J., Beck, A. T., Kovacs, M. & Hollon, S. Comparative efficacy of cognitive therapy and imipramine in the treatment of depressed outpatients. *Cognitive Therapy and Research*, 1, pp. 17-37.
- Ryan, N. D. & Williamson, D. E. (1992). A secular increase in child and adolescent onset affective disorder. *Journal of the American Child and Adolescent Psychiatry*, 31, pp. 600-605.
- Serra, C. (2004). Aumentam os deprimidos. *Correio da Manhã*, 9272, p. 13.
- Shapiro, A. K. & Morris, L. A. (1978). Placebo effects in medical and psychological therapies. In S. L. Garfield and A. E. Bergin (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behaviour change: An empirical analysis* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Shaughnessy, J. & Zechmeister, E. (1997). *Research methods in psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Shaw, B. F. (1977). Comparison of cognitive therapy and behavior therapy in the treatment of depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, pp. 543-551.
- Shipley, C. R. & Fazio, A. F. (1973). Pilot study of a treatment for psychological depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 82, pp. 3772-376.
- Schleichkorn, J. (1993). *Coping with cerebral palsy*. Texas: Pro-ed.
- Schloss, P. J. (1982). Verbal interaction patterns of depressed and non-depressed institutionalized mentally retarded adults. *Applied Research in Mental Retardation*, 3, pp. 1-12.
- Startup, M., Ree, A. & Barkham, M. (1992). Components of major depression examined via the Beck Depression Inventory. *Journal of Affective Disorders*, 26, pp. 251-260.
- Trindade, I. & Carvalho Teixeira, J. A. (2000). *Psicologia nos cuidados de saúde primários*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Vallejo, J. (2003). *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría*. (5^a ed.). Barcelona: Masson.
- Verdugo, M. A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: La nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, 153, pp. 5-24.
- Vincent, K. R. (1987). *Full battery codebook*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Weisblatt, S. A. (1996). Diagnósticos de desordenes psiquiátricos em personas con retraso mental. *Siglo Cero*, 27 (4), pp. 21-23.
- Wilkinson, Moore & Moore (2003). *Tratar a depressão*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Zanella, A. V., Lessa, C. T. & Da Rós, S. Z. (2002). Contextos grupais e sujeitos em relação: contribuições às reflexões sobre grupos sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), pp. 211-218.
- Zimmerman, D. E., & Osório, L. C. (1997). *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

SENDO EDUCADORA-PROFESSORA – APRENDIZAGENS DE QUALIDADE (RE) CONSTRUINDO SABERES

Cristel Couveiro, Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo, criscouveiro@gmail.com

Assunção Folque, Universidade de Évora, mafm@uevora.pt

Conceição Leal da Costa, Universidade de Évora, mclcosta@sapo.pt

RESUMO: Nesta Comunicação destaca-se a forma como a dimensão investigativa se revela fundamental para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para promover aprendizagens de qualidade.

Estruturada em três partes, partilha-se uma reflexão cujo enfoque é colocado na construção da profissionalidade do perfil de educador/professor tendo como princípios base os que se enunciam nos Perfis Específicos e Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1ºCEB. Perseguem-se entendimentos onde o mesmo possa assumir-se enquanto profissional consciente, em constante aprendizagem e conseqüente desenvolvimento, evolução esta capaz de contribuir para o seu papel fundamental numa educação escolar de qualidade.

Emergente da análise do meu próprio processo de aprendizagem, em contínuo, lança-se, em primeiro lugar, um olhar crítico e fundamentado sobre as minhas práticas pedagógicas, destacando-se a dimensão relativa ao desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No enquadramento teórico recorre-se ao pensamento de Bruner (1996) sobre os modelos de ensino e a sua relação com as concepções acerca das mentes das crianças, cruzando-o com uma perspetiva socio-construtivista da aprendizagem e o modelo pedagógico das Comunidades de Aprendizagem (Rogoff, Matusov & White, 1996).

Segue-se o enfoque na dimensão investigativa, tendo em conta os seus objetivos, objetos, instrumentos e processos, mostrando como a escrita me vai permitindo aprender a aprender e a ensinar, refletindo e fazendo uma autorregulação sistemática das práticas, tomando consciência das aprendizagens realizadas, das dificuldades sentidas e projetando ações futuras.

Introdução

A dimensão investigativa, a que dei corpo durante o período de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, deixou-me perceber como a investigação-ação se constitui um processo privilegiado de construção de conhecimento. Esta componente formativa, enquanto atividade indagadora, questionante e fundamentada, que me permite desenvolver capacidades de argumentar e de fundamentar propostas de ação e estabelecer relações, não esquece o perfil de desempenho profissional atualmente em vigor. Na verdade, desde a minha formação inicial que ganhou destaque a aposta num “paradigma crítico-reflexivo e ecológico na formação de profissionais” (inclusive

na formação de professores), em complemento ao anterior que era centrado na técnica (Sá-Chaves, 2005, p. 7).

Atualmente exige-se que o professor seja mais do que um mero executor do currículo, assunção que implica sermos capaz de fazer uma interpretação crítica das suas orientações globais, tomar decisões, geri-lo e adaptá-lo consoante a nossa realidade (Alarcão, 2000). Organizar e organizar-se, questionar intencional e sistematicamente, compreender e procurar soluções, inclui que pensemos sistemática e metodicamente sobre o currículo. Aceitando o que defende Roldão (2000, citado por Alarcão, 2000) significa “tão-só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (p. 24).

Assim, compreende-se a necessidade de dotar o professor de capacidades crítico-reflexivas que lhe permitam olhar para a sua própria ação em contexto, avaliá-la e ajustá-la em permanência. Percebe-se que fazer a regulação possibilitar-lhe-á um desenvolvimento contínuo, constituindo-se a formação como um processo constante ao longo da vida e um elemento da própria prática profissional (Sá-Chaves, 2005; DL 240/2001). Em suma, “trata-se, fundamentalmente, de colocar a investigação ao serviço da pedagogia e do desenvolvimento profissional, o que significa que a investigação tem um propósito educativo e produz conhecimento pedagógico” (Vieira, 2013, p. 152).

Todo o o meu percurso inicial de formação enquanto educadora de infância/professora do 1.º CEB se pautou, e continua a pautar, por este relativamente recente paradigma crítico-reflexivo e ecológico, apostando-se numa metodologia de investigação-ação. Desde o início que percecionei o como “não se tratou de escrever *sobre si* mas sim *a partir de si*, buscando os sentidos da experiência vivida”, em busca da ressonância da reflexão sobre a própria experiência educativa na qual se escrevia acerca da própria prática (Vieira, 2013, p. 152). No

fundo, uma escrita partilhada entre formanda e formadores em que se refletia para tomar consciência das aprendizagens realizadas, para solucionar problemas e para projetar a ação futura. Talvez por isso, enquanto profissional caminho até hoje procurando os encontros tão bem relatados na metáfora da espiral reflexiva daquela autora que, quando citada por Schenkel (2005), faz referência a “um processo integrador dos saberes passados e presentes que compulsiona, inequivocamente, para novos saberes que, sempre reafirmados e confrontados, constituem, em cada presente, o rosto mais amplo, mais compreensivo e mais aberto do futuro” (p. 128).

Metodologia – A investigação e a reflexão como eixos diacrónicos de uma prática pedagógica fundamentada

A minha prática enquanto educadora/ professora tem como princípios base aqueles que se enunciam no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos básico e Secundário (DL 240/2001) e nos Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (DL 241/2001). Desta forma, são contempladas quatro dimensões da profissão: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (DL 240/2001). De entre elas, destaco a última que aponta para a necessidade do professor refletir sobre a prática, tendo a capacidade de realizar uma autoavaliação e autorregulação da mesma.

Sigo ainda três diretrizes que defino como: a criança enquanto construtora e o desenvolvimento de uma prática diferenciada, a construção de um ambiente de partilha e negociação e o envolvimento das crianças no planeamento e na avaliação. Estas estão relacionadas com a forma como vejo o aluno – o modo como ele aprende, como participa no

processo de ensino e aprendizagem – e com o modo como concebo a (mono) docência. Aposto então numa prática diferenciada voltada para um aluno construtor do conhecimento e na criação de um ambiente de partilha e negociação no qual os alunos sejam envolvidos em processos de planeamento e avaliação.

A criança enquanto construtora do conhecimento e o desenvolvimento de uma prática diferenciada

Uma prática diferenciada é em que o aluno é encarado enquanto construtor do conhecimento é aquela em que procuramos dar resposta aos interesses e necessidades de cada aluno e do coletivo, tentamos perceber os seus saberes acerca de diferentes áreas curriculares, conteúdos e situações quotidianas, valorizando as suas ideias prévias a partir das quais seguimos para a abordagem de novos conteúdos. Considero que estes aspetos são essenciais para que o docente possa promover aprendizagens significativas, ou seja, aprendizagens de qualidade.

Coll et al. (2001) defendem que:

uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto maior o número de relações com sentido que o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, os seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objecto de aprendizagem (p. 58).

Mas esta adequação da prática às particularidades dos grupos exige-nos um conhecimento mais profundo acerca dos mesmos e dos contextos em que se inserem. Para nos assumirmos como verdadeiros protagonistas, a profissionalidade e o profissionalismo implicam para cada docente “ aprender a ver no interior do que lhe é familiar e indiferente, procurando descobrir o que sustenta a sua rotina e desocultar o que se esconde sob os gestos que, sem refletir, dia-a-dia repete; a intenção desse olhar atento e persistente visa a compreensão do significado da sua rotina, isto é, do significado do mundo em que vive e das

acções que pratica” (Máximo-Esteves, 2008, p.85). É nesta busca de um conhecimento mais profundo que a reflexão se revela essencial.

A construção de um ambiente de partilha e negociação

A partilha e a negociação são processos de aprendizagem pois, tal como defendem muitos autores, como por exemplo Fernandes (1997), “os alunos aprendem falando, ouvindo, expondo e pensando com os outros” (p. 564). Desta forma, deve-lhes ser dado bastante espaço para o diálogo na sala de aula.

Para tal, considera-se necessária a criação de uma rotina com tempos destinados à partilha e ao diálogo, discussão de ideias e à tomada de decisões conjunta, como é o caso do momento das comunicações e dos momentos de planeamento e avaliação cooperados (implementados nos contextos de pré-escolar e 1.º CEB).

Por exemplo, o momento de comunicações que implementei durante a minha intervenção no contexto de pré-escolar, com lugar no final de cada dia, revelou-se rico na partilha de experiências vivenciadas pelas crianças que as relatavam para o grande grupo, podendo também mostrar produtos de trabalhos realizados. Aqui o meu papel enquanto educadora era convidar a criança a descrever processos e a verbalizar as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas, de forma a que esta se conscientizasse das mesmas e da forma como se aprende.

Procurei também implementar, em ambos os contextos, uma rotina que promovesse a alternância entre momentos de trabalho individual, momentos de trabalho em grande grupo e de trabalho em pequenos grupos, tendo colocado especial ênfase no trabalho de grupo (cooperativo), uma vez que conduz os alunos à discussão de ideias, fundamentação de opiniões e tomada de decisões.

No entanto a organização do grupo, embora importante, não é condição necessária para a existência de um trabalho onde as crianças/alunos se envolvam em diálogos e co-construção de conhecimentos. As metodologias de trabalho adotadas, a natureza do trabalho em que se envolvem também têm uma grande influência. Assim sendo, houve uma aposta no trabalho de projeto que considero como uma metodologia que reúne todas as condições para incentivar o trabalho cooperativo, com a consequente discussão e partilha de ideias, bem como para envolver as crianças em momentos de planeamento e avaliação cooperados. De acordo com Leite, Malpique & Santos (1989, citados por Vasconcelos, 2011), esta metodologia “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes , envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados” (p. 10).

Para que a criança aprendesse desta forma, na relação com o outro, com o espaço e com os materiais, como educadora/ professora assumi os papéis de orientadora, mediadora, criadora de possibilidades e promotora de interações significativas, agindo de forma consciente e refletida sobre o tempo, o espaço e os materiais e procurando selecionar as metodologias de trabalho mais adequadas.

O envolvimento das crianças no planeamento e na avaliação

O envolvimento das crianças no planeamento e na avaliação promove a participação ativa das mesmas no seu processo de aprendizagem assumindo-o por dentro, sem deixar que seja apenas o professor a conduzi-lo. Também elas gerem este processo, refletindo acerca das aprendizagens realizadas de modo a torná-las mais conscientes - metacognição, bem como acerca dos processos nelas envolvidos para que aprendam a aprender - meta-aprendizagem (Folque, 2012).

Como momentos de planeamento e avaliação consideram-se (para além dos tempos de comunicações e o trabalho de projeto já referidos no tópico anterior): o planeamento semanal, os planos diários e a avaliação dos mesmos dos quais não abdiquei na minha prática pedagógica.

O planeamento semanal era elaborado conjuntamente por mim e pelos alunos e conciliava propostas de ambos, sendo que as minhas propostas tinham como base os interesses e necessidades manifestados pelas crianças anteriormente. No final da semana, era avaliado também conjuntamente, refletindo-se acerca do trabalho desenvolvido, verificando-se se tínhamos ou não desenvolvido todas as propostas de atividades que dele constavam, ou se até tinham surgido outras consideradas mais pertinentes tendo em conta as situações emergentes no decorrer da semana. Era com base nesta avaliação que elaborávamos o planeamento da semana seguinte.

O plano do dia era elaborado com os alunos, partindo-se do planeamento semanal. Este plano ajudava a clarificar quais eram as atividades a desenvolver e de que forma é que estas iriam desenrolar-se ao longo do dia, o que contribuiu para uma maior segurança e autonomia dos alunos. No final do dia, este era avaliado refletindo-se acerca do trabalho desenvolvido ao longo do mesmo, verificando-se se as atividades planificadas tinham ou não sido desenvolvidas e projetando-se o trabalho para o dia seguinte.

Com o envolvimento das crianças no planeamento e na avaliação, professor e alunos estão em constante reflexão conjunta sobre o trabalho desenvolvido e a desenvolver. Cabe ao professor encontrar as melhores estratégias para envolvê-los nesta reflexão, uma vez que, enquanto o hábito não está inculcado, têm uma participação pouco ativa. Este deve também resistir à tentação de permitir que o trabalho em torno dos conteúdos das diferentes áreas curriculares, principalmente da Língua Portuguesa e da Matemática que dominam facilmente, sobretudo desde que surgiram as provas finais do 1.º ciclo do ensino básico, atropеле estes

momentos de planeamento e avaliação não menos importantes para a aprendizagem dos alunos. Para tal, é necessário que o docente persista numa prática consciente e fundamentada.

Um encontro entre a teoria e a prática

As diretrizes acima apresentadas vão ao encontro dos terceiro e quarto modelos de Bruner (1996) acerca da mente dos alunos, bem como do modelo pedagógico das Comunidades de Aprendizagem (Watkins, 2005; Rogoff, Matusov & White, 1996).

Bruner (1996) apresenta quatro modelos acerca da mente dos alunos que se traduzem em quatro visões do ensino e da aprendizagem.

O primeiro modelo é definido como “as crianças enquanto aprendizes por imitação: a aquisição do saber fazer” e o segundo modelo define-se como “as crianças que aprendem a partir de uma exposição didáctica: a aquisição do conhecimento proposicional” (Bruner, 1996, pp. 81, 83). Ambos apontam para um processo de ensino em que o conhecimento é transmitido do educador/professor para a criança, sendo o professor um modelo que a criança deve imitar – enfoque no saber fazer – ou aquele que expõe conhecimentos que o aluno deve memorizar – enfoque nas “habilidades mentais” (p. 84).

O terceiro modelo, um dos colocados aqui em ênfase, define-se como “as crianças enquanto pensadoras: o desenvolvimento de um intercâmbio subjectivo”. Este aponta para uma visão da criança enquanto ser capaz de raciocinar conseguindo procurar sentidos por si ou através da discussão com outrém. Assim, o processo de ensino e aprendizagem deve basear-se em processos de negociação nos quais o professor deverá ter em conta as ideias das crianças e tentar perceber de que forma chegaram até elas conduzindo-as a uma melhor explicitação das mesmas. Neste intercâmbio entre a criança e o professor o conhecimento é construído a partir das ideias prévias das crianças, colocando-se o enfoque nos processos mais do que nos resultados. Nesta perspetiva acerca do ensino e da aprendizagem surge ainda o

interesse por aquilo que as crianças pensam acerca da aprendizagem e sobre os seus próprios pensamentos- metacognição (p. 85).

No quarto modelo, definido como “as crianças enquanto detentoras do conhecimento”, o autor defende que é necessário que a criança perceba o que é o conhecimento pessoal e aquilo que já é culturalmente conhecido ou conhecido por outra pessoa, apontando também para o conceito de metacognição (p. 90).

O terceiro e o quarto modelo apontam para a atribuição de um papel mais ativo ao aluno e para o desvanecer do papel do professor enquanto detentor do conhecimento e transmissor do mesmo. Nesta perspetiva,

exercer pedagogia é ajudar a criança a entender melhor, mais conscientemente, menos unilateralmente. A compreensão é fundamentada através da discussão e da colaboração, encorajando-se a criança a exprimir melhor as suas próprias visões, para conseguir uma certa conjugação de mentes com outras que podem ter outras concepções (Bruner, 1996, p. 85).

A citação espelha uma conceção moderna do processo de ensino e aprendizagem, na qual este se assume essencialmente como um espaço de relação, colocando-se o enfoque no diálogo que não é sobre o aluno, mas sim com o aluno (Bruner, 1996).

Esta conceção revela-se no modelo das Comunidades de Aprendizagem (CA), que tem como base uma perspetiva socio-construtivista da aprendizagem, ou seja, em que esta é construída com os outros e individualmente (Watkins, 2005). A metacognição é vista como motor da aprendizagem, logo são colocados em ênfase o pensamento e a reflexão. As crianças são vistas como seres capazes de participar no seu processo de aprendizagem e de geri-lo, sendo por isso envolvidas em processos de planeamento e avaliação existindo uma distribuição do poder. O conhecimento é construído em conjunto num ambiente em que todos aprendem, todos ensinam e todos tomam decisões. São privilegiadas atividades apoiadas em processos de investigação/ pesquisa nos quais as crianças possam aprender sobre elas, sobre os outros e sobre os acontecimentos. E, desta forma, pretende-se que a criança aprenda a aprender- meta-aprendizagem (Watkins, 2005).

O modelo das CA, que se distancia do modelo centrado no professor e do modelo centrado na criança, centra-se na negociação e interação entre professor e alunos: “o modelo de comunidade de aprendizes não está na trajetória do pêndulo unilateral; ele elimina a suposição de que os aprendizes estão no outro ‘lado’ em relação aos professores, recolocando-os como mutuamente envolvidos em empreendimentos compartilhados” (Rogoff et al., 1996, p. 329).

Resultados – Aprendizagens de qualidade (re)construindo saberes

Todos os aspetos apresentados anteriormente estiveram muito presentes na minha reflexão sobre a prática pedagógica e apontam para a importância e necessidade do educador/professor assumir esta postura reflexiva e analítica sobre a sua prática quotidiana.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a melhor forma de assumir esta postura é o recurso à escrita, nomeadamente aos diários do professor, pela sua riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva. Nestes diários são incluídas “sequências descritivas e interpretativas nas quais o professor faz um relato acerca das diferentes situações vividas na aula e tece acerca delas interpretações pessoais de natureza teórica, metodológica ou prática” (Altichter citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 89). Estes escritos de trabalho, que contemplam três dimensões: descritiva, reflexiva e projetiva, são elaborados a partir de notas de campo, ou seja, registos de observações que o educador/ professor realiza, de forma condensada e com um texto pouco cuidado, no momento em que ocorrem ou logo após a sua ocorrência e que posteriormente procura aprofundar (Máximo- Esteves, 2008).

Durante a minha formação inicial, enquanto aluna do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Évora, foi-me inculcido o hábito de produzir estes escritos de trabalho. Ao longo da Prática de Ensino

Supervisionada, fui elaborando reflexões semanais (figuras 1 e 2) com base em notas de campo diárias.

Inicialmente, nas reflexões semanais, alargava demasiado a dimensão descritiva. A descrição é o ponto de partida para a reflexão. É através dela que revivemos os acontecimentos que surgiram ao longo da semana com um distanciamento que nos permite analisar pormenorizadamente as diferentes situações e até seleccionar algumas que consideramos mais relevantes, direccionando o olhar para aspetos específicos do processo educativo que serão alvo de uma reflexão mais profunda. E a partir desta reflexão, em que as situações são problematizadas e em que se procuram soluções para os problemas, traça-se um caminho a seguir – dimensão projetiva. Deste modo, a reflexão serve de ponto de partida para o planeamento. Assim completa-se o ciclo planificação- ação- reflexão- planificação.

Figura 1. Dimensões contempladas nas reflexões semanais

"(...) na quinta-feira, quando fomos arrumar os materiais utilizados na sessão de movimento, a A. (5:10) foi entregar o instrumento musical utilizado como auxiliar na organização à funcionária da recepção e não agradeceu. Esta foi apenas uma das situações ao longo da semana em que as crianças se esqueceram de agradecer, de pedir por favor, de pedir licença, de cumprimentar as pessoas. (1) Assim, na segunda-feira trabalhamos o conto "As Palavras Mágicas". (...) No final pedi-lhes que me dissessem um conjunto de palavras mágicas que devêssemos utilizar na sala. (...) Durante a semana fui-me apercebendo que utilizavam estas palavras com maior frequência (...) Isto mostra que aquela história e a nossa conversa acerca da mesma teve significado para eles, influenciando o seu comportamento (2), no entanto terei que fazer um trabalho contínuo lembrando-os destas "regras de boa educação" para que não as esqueçam quando o trabalho realizado deixar de estar tão presente nas suas memórias (3)".

(Excerto da reflexão semanal da intervenção em EPE, 28/03/11 - 01/04/2011)

- (1) Dimensão descritiva: focou-se o olhar sobre um aspeto relacionado com a Área de Formação Pessoal e Social.
- (2) Dimensão reflexiva: refletiu-se acerca da importância da atividade desenvolvida.
- (3) Dimensão projetiva: reconheceu-se a necessidade de desenvolver um trabalho contínuo projetando-se a ação futura.

Figura 2. Exemplo prático do recurso a escritos de trabalho

• "Nesta atividade, em que lhes sugeri que trabalhassem em grupos de 4, também verifiquei que nem todas as crianças desenvolvem realmente um trabalho de grupo. A maioria desenvolveu um trabalho individual, apesar de estar num grupo e, no final, compararam as resoluções (1). Para os incentivar a desenvolver um verdadeiro trabalho de grupo, talvez devesse entregar-lhes apenas um enunciado para o grupo e não um por cada elemento, como fiz neste caso. Assim todos teriam que reunir-se em torno do enunciado para tentar perceber o que lhes era pedido e discutir a situação (2)". (Excerto da reflexão semanal da intervenção em 1º ciclo, 03/10/11 - 07/10/11)

• "Na casinha, a maior parte da roupa que lá existe é roupa de mulher e os rapazes não querem vesti-la. Será importante enriquecer a casinha com mais roupas e pedir aos pais especificamente roupas de homem (3). Também será relevante trabalhar com as crianças no sentido de as fazer entender que no faz-de-conta os rapazes podem vestir roupas de menina e podem desempenhar papéis femininos (4)". (Excerto da reflexão semanal da intervenção em EPE, 26/04/11 - 29/04/11).

• "(...) saliento o facto de ter sido uma das alunas a contar a lenda do "Milagre das Rosas". Propus-me a contar-lhes a lenda, mas quando percebi que uma das alunas já a conhecia, deixei que fosse ela a fazê-lo (...) Note-se então que o conhecimento do aluno vai muito além daquele que constrói na escola, sendo necessário ter em atenção aquilo que o aluno já conhece e partir desses conhecimentos prévios". (Excerto da reflexão semanal da intervenção em 1º ciclo, 21/11/11 - 25/11/11)

"Tal como tinha previsto, nesta semana houve uma modificação na forma de abordar as novidades. Após várias tentativas de alterar a forma de abordar este momento, de modo a torná-lo mais interessante e significativo para as crianças, decidi conversar com elas acerca do assunto (...)" (Excerto da reflexão semanal da intervenção em EPE, 23/05/11 - 27/05/11)

(1) Refletir aprofundando o conhecimento acerca do grupo.

(2) Refletir acerca das metodologias utilizadas, projetando a adaptação das mesmas às características e necessidades do grupo.

(3) Refletir acerca da ação sobre o espaço e os materiais.

(4) Refletir acerca dos conteúdos a trabalhar.

Refletir recorrendo à teoria para fundamentar a prática.

Refletir acerca da ação sobre o tempo/ as rotinas, bem como sobre a forma de envolver as crianças em processos de resolução de problemas e tomada de decisões relacionados com o seu dia a dia.

Vivenciando esta experiência pude perceber que tudo o que diz respeito à conceção da ação educativa pode constituir-se como objeto de reflexão por parte do educador/professor. Este reflete para aprofundar o conhecimento acerca do grupo de crianças com o qual trabalha e acerca do contexto em que se insere, de modo a poder

adequar da melhor forma a sua prática às particularidades dos mesmos, tanto na sua ação sobre o espaço, o tempo e os materiais, como na escolha das metodologias de trabalho e dos conteúdos a abordar (ou ordem de abordagem dos mesmos, no caso do 1º CEB, em que o currículo é prescritivo). Faz opções, questiona-as e fundamenta-as, apercebe-se de aspetos a melhorar, formula problemas e procura solução para os mesmos projetando a ação futura, manifesta dúvidas, angústias e inseguranças (Ponte, 2008, 2013). Com esta busca constante de sentido para as suas práticas, o educador/professor vai construindo e reconstruindo saberes e conscientizando-se destas aprendizagens, ou seja, “passando de um saber ou de um saber-fazer a um conhecimento formalizado” (Lopes e Pereira, 2004, p. 117).

A escrita permitiu-me regular a minha prática e realizar inúmeras aprendizagens, tendo constituído os escritos de trabalho um autêntico “manual da minha formação”, e continua a revelar-se fundamental para conseguir desenvolver uma prática consciente e fundamentada procurando evoluir pessoal e profissionalmente (Lopes e Pereira, 2004, p. 119).

Considerações finais

A valorização da dimensão investigativa na formação de educadores/professores constitui-se como uma mais valia, uma vez que uma formação com base em processos reflexivos que recaem sobre a própria prática permite a cada um traçar um caminho único ao longo do qual vai aprendendo a fazer e a aprender com o questionamento das suas próprias ações e com a sua fundamentação teórica baseada em leituras resultantes de pesquisas, desenvolvendo o sentido crítico (sobretudo de auto-crítica) e conseqüentemente a capacidade de agir em conformidade com as suas convicções e de se reinventar. Trata-se de uma aprendizagem em que a teoria, a prática e a emoção são aliadas e indissociáveis.

A reflexão, que se materializa na escrita – escritos de trabalho – contribui para que o docente fique mais flexível, mais capacitado para se adaptar aos diferentes contextos com os quais se vai deparando e para mobilizar os seus conhecimentos teóricos e práticos na resolução dos problemas do dia-a-dia que lhe exigem uma solução imediata. A flexibilidade e facilidade de adaptação aos contextos em que se insere são essenciais para o educador/professor conseguir também adaptar a sua prática pedagógica às características dos diferentes meios e dos diferentes grupos com os quais trabalha, de modo a poder promover aprendizagens significativas e estas são aprendizagens de qualidade.

A minha formação inicial constituiu um ponto de partida para a construção de um percurso único e contínuo de profissionalização. Nela desenvolvi capacidades crítico-reflexivas que me permitiram e continuam a permitir manter-me em constante evolução no desenvolvimento de uma prática fundamentada e consciente, na qual as vivências ganham valor de experiências significativas com as quais aprendo e através das quais procuro promover aprendizagens de qualidade. Por meio da reflexividade, apoiada em escritos de trabalho que produzo desde o percurso de formação inicial, procuro assumir-me como profissional capaz de contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças em contexto e para a mudança dos próprios contextos.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2000). *Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?*, Universidade de Aveiro.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Coll, C.; Martin, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I.; & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (1.ª ed.). Porto: ASA Editores.
- Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*, in *Análise psicológica*, 4, pp. 563- 572.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, A. & Pereira, F. (2004). *Escritos de Trabalho e Construção Social da Acção Educativa Institucional: (E)feitos de um Processo de Investigação-Acção* in *Educação, Sociedade e Culturas*, 24, pp. 109-132.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

- Ponte, J.P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2 (4), 153-180.
- Ponte, J.P. (2013). *O estudo de casos para a compreensão de fenómenos educativos*. In Vasconcelos, A.A., Pratas, F., Pinto, J. & Duarte, J. (Eds.), *Entre a Teoria, os Dados e o Conhecimento (I)* (21-32). Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (1996). *Modelos de Ensino e Aprendizagem: A participação em uma Comunidade de Aprendizizes*. In Olson & Torrance (Eds.), *Educação e Desenvolvimento Humano* (pp. 322-344). Porto Alegre: Artmed.
- Sá-Chaves, I. (Ed.). (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Schenkel, M. (2005). *Professor Reflexivo: Da teoria à prática*. In Sá-Chaves, I. (Ed.), *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos* (119-131). Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*, Ministério da Educação: DGIDC.
- Vieira, F. (2013). O Professor como Arquitecto da Pedagogia na Universidade. *Teias*, 14 (33), pp 138-156.
- Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: a review of research. *London Review of Education*, 3(1), 47-64.
- Legislação consultada:
- Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*, Dec-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto.
- Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*, Dec-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto.

O DIZER SOBRE O SUJEITO PROFESSOR NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: DE ONDE VEM ISSO?

Ieda Márcia Donati Linck- UFSM/Brasil- imdlinck@gmail.com

Elizane Brutti- Unicruz/Brasil- elizane.brutti@hotmail.com

Maria Aparecida Santana Camargo- Unicruz/Brasil - cidascamargo@gmail.com

Resumo: O presente texto tem por objetivo analisar o discurso sobre o sujeito professor constituído nos documentos oficiais que normatizam o ensino no Brasil. Para tanto, buscamos quatro recortes discursivos (RDs), retirados das Leis 4.024/61, 5.540/69, 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Analisando as condições de produção desses documentos, bem como os efeitos de sentidos que estes causam/alteram, é possível observar que a cada promulgação de um novo documento oficial, há dizeres sobre o sujeito professor que se diferenciam, capaz de influenciar o imaginário constituído nesse documento, mas não de modificá-lo totalmente, uma vez que, “o dizer sobre” se constitui a partir da dinâmica que rege esse movimento, pela ideologia e que não ocorre de uma forma linear, mas em um movimento que lembra uma espiral, figura representada por um fio, contínuo, que a partir do ponto central, vai crescendo, se alimentando, por ir agregando novas informações e concepções, entre outros fragmentos desprendidos da sociedade e dos momentos históricos dessa mesma sociedade; assim, a espiral cresce, afastando-se do centro sem, entretanto, se desligar do ponto inicial, onde se inicia o recorte do nosso estudo.

Introdução

Lei é Lei. É esse o entendimento que emerge da consciência do que são as normas e as regras das quais emana a autoridade tida como soberana de uma dada sociedade; normas essas que impõem a todos os indivíduos a obrigação de a elas submeterem-se sob pena de, se não o fizerem, sofrerem sanções. A compreensão (coletiva) e a adoção das normas devem ser (teoricamente) entendidas e internalizadas por todos, da mesma maneira. É assim que nos identificamos e nos igualamos, na condição de sujeitos, que, sob a luz da mesma lei, veremos construída a nossa condição de cidadãos. Dessa forma, conforme esclarece Chauí (2008, p. 83), a lei tem como fundamento, “fazer com que a dominação não seja tida como uma violência, mas como legal, ou seja, e por ser legal e não violenta deve ser aceita”.

A palavra lei - do verbo latino *ligare*, que significa “aquilo que liga”, ou *legere*, definido por “aquilo que se lê” (Houaiss, 2009) -, traz na sua acepção, inúmeras possibilidades, dada a abrangência que comporta ou que se pretenda dar a ela.

A partir da máxima “Lei é Lei”, trabalhamos a noção de imaginário sobre o professor, que, pela perspectiva discursiva, é constituído no processo de “interiorização da exterioridade”, ou, para usar os termos empregados por Courtine (2009), de uma exterioridade interiorizada. Dessa forma, aquilo que um sujeito enuncia, “a sua fala”, é, na verdade, apenas o produto da subjetividade, de uma subjetividade facultada, tornada possível e produzida pelo social, de onde emanam costumes e normas que atingem a todos.

Acreditando que o discurso faz referência a outros dizeres, a outros discursos, e retomando a asserção que “a lei é direito para o dominante e dever para o dominado” (Chauí, 2008, p, 83), fazemos um recorte, colocando no foco questões relacionadas aos estágios supervisionados obrigatórios dos alunos da licenciatura, em especial, os alunos da graduação em Letras. Dessa forma, busca-se compreender essa relação a partir do imaginário de/sobre o sujeito professor, antecipado nos documentos oficiais, dentre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais, teoricamente, redefiniram o ensino de língua portuguesa.

Apresentamos, para tanto, quatro sequências discursivas que retomam o discurso sobre o imaginário social de que *leis existem para serem cumpridas*, materializado na/pela língua. O discurso pode ser definido como um “objeto social cuja especificidade está em que a sua materialidade é linguística” (Orlandi, 2007a, p. 27), pois a língua é a base dos processos discursivos. A língua é definida por Pêcheux (2009) como a possibilidade de materialização do discurso, sendo esta, sujeita a falhas, capaz de deslizos e rupturas. Pela análise do discurso (AD) não temos por objetivo esclarecer qual é o sentido estrito do texto em análise ou o que quer dizer; o objetivo está na busca da compreensão de como é produzido determinado sentido e não outro. O discurso, nessa condição, é concebido como objeto linguístico e ao mesmo tempo histórico, dotado de efeitos de sentidos, que se configuram de acordo as condições sociohistóricas e ideológicas no qual está inscrito; ocorrendo, dessa forma, do entrelaçamento entre língua e fala; e, para compreendê-lo, é necessário fazer uma articulação

entre enunciado e enunciação. Na concepção de Guimarães (2005, p. 11), “não se enuncia enquanto ser físico, nem meramente no mundo físico. Enuncia-se, enquanto ser afetado pelo simbólico e num mundo vivido através do simbólico”, na relação que estabelece com a atuação da memória discursiva intrinsecamente ligada à história. A par dessas considerações, destacamos as Leis nº 4.024/61, 5.540/68, 9.394/96 - atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil -, por trazerem dizeres que reclamam por sentidos e que merecem ser analisados.

Apresentando o arquivo, aparecendo o corpus

A Lei 4.024/61, promulgada pelo, então, presidente João Goulart, foi publicada em 20 de dezembro de 1961, quase 30 anos após ser prevista pela Constituição Federal de 1934, é a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira. Em 1948, foi encaminhado, pelo Poder Executivo, ao Legislativo o primeiro projeto que originou essa lei, mas foram necessários treze anos de debate até o texto final. Essa lei trata, em seu texto, do direito à educação, que passa a ser um dever do Estado e de livre iniciativa privada; dos fins da educação que se inspira nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana; da administração da educação, fixando, ao poder público federal, a competência de assegurar a educação.

A Lei 5.540/68 representa o regime político instaurado com o golpe militar de 1964. Tem seu foco, especificamente, no ensino superior, destacando as funções do reitor e do diretor das universidades, trata das prerrogativas relacionadas ao corpo docente e discente, além de algumas disposições gerais e transitórias. Esta lei tem o intuito de substituir o que vinha disposto acerca do ensino superior na lei que a precedeu.

As condições de produção da promulgação desta lei têm ancoragem nos movimentos estudantis, fortemente repreendidos pelos militares, que buscavam o fim da ditadura. Os

estudantes, movidos pelos ideais de liberdade e democracia, criaram a base das lutas que inflamaram o mundo em 1968, ano este marcado na história por protestos mundiais. Os universitários, principalmente, estavam dispostos a promover uma reforma e, em junho de 1968, decidem ocupar as Instituições de Ensino Superior (IES) e instalar o que chamaram de “cursos-piloto”. Assim, a Lei 5.540/68 foi destinada exclusivamente ao ensino superior, tanto que ficou conhecida como Reforma Universitária, extremamente autoritária e impositiva.

A Lei 9.394/96 é a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com a promulgação da Constituição de 1988, a LDB anterior (Lei 4.024/61) foi considerada obsoleta, contudo apenas em 20 de dezembro de 1996 o debate sobre a nova lei foi concluído, e esta sancionada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. A nova LDB revoga as leis anteriores e apresenta diversas mudanças: defende o princípio dominante do “direito à educação para todos”, trata da inclusão e da educação infantil (creches e pré-escolas), como primeira etapa da educação básica.

É a partir Lei 9.394/96 que os Parâmetros Curriculares Nacionais são pensados, organizados e editados, em 1998, ainda no Governo Fernando Henrique Cardoso. O referido documento não é uma lei, embora também tenha um efeito de ‘poder sobre’ que uma lei exerce; mostra como sua principal finalidade apresentar as linhas norteadoras para a (re)orientação curricular. Tal documento foi selecionado, justamente, para mostrar que, mesmo sendo uma proposta, considerada democrática e inovadora, traz consigo a relação de poder materializado pelo “dever” ali inscrito.

Como corpus analisado, as três primeiras sequências discursivas tratam das condições de produção de leis e a última dos PCNs, que tem por objetivo mostrar que esse documento não pode ser considerado como originário apenas da lei que o rege, a de 1996, mas das que o antecederam, no caso em estudo, as Leis 4.024/61 e 5.540/68. Isso mostra que o discurso sobre educação vem sendo organizado desde (quase) sempre, ocorrendo pontos de

superposição, onde determinados sentidos do discurso se repetem. Podemos entender o motivo deste processo de instauração/repetição de leis, ao compreendermos os conceitos de *interdiscurso e intradiscurso*.

O interdiscurso constitui-se como um lugar onde estão todos os dizeres possíveis, os quais, por sua vez, sustentam o(s) sentido(s) do discurso, mas que só vão significar quando convocados por uma determinada Formação Discursiva (FD) (Orlandi, 2007b). A memória refere-se ao interdiscurso, pois é “[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (Orlandi, 2007b, p. 31). É por meio do interdiscurso, ou memória discursiva, que as palavras ditas fazem sentido; é o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de posição. Nesse sentido, a memória não é uma mera repetição do antes, pois memória é muito mais que uma colagem, uma montagem, uma reciclagem, uma junção.

Já, o intradiscurso é o fio do discurso, o dito, por meio do qual se pode observar o funcionamento do interdiscurso, mais especificamente, de determinada memória discursiva, vinculada a certa Formação Discursiva, lugar onde o sujeito está inscrito. Nessa constituição há um imaginário de que as leis são criadas para serem cumpridas, não questionadas, tampouco burladas pelos professores. Elas surgem como resposta a uma expectativa, tanto da parte de quem as cria, quanto para quem são criadas.

Orlandi (2007b, p. 36) ainda afirma que “é neste jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam”. E é isso o que acontece com as leis, e, embora sempre estejam se atualizando em um (novo) ciclo, esta “atualização” é da ordem do repetível, pois sempre mantém algo de antes, que foi carregado junto, engrossando as

peculiaridades de cada registro. Não há um rompimento; há um prolongamento do dizer sobre o professor, inclusive.

Para que ocorra um novo ciclo e uma nova lei surja, as condições de produção (ciências, sociedade, gramáticos, Estado, linguistas, gestores, professores, teorias, etc.) vão constituindo discursos, onde também está incluído o discurso sobre o sujeito professor, instaurando-se aí o imaginário sobre ele, pois o discurso não se forma para/por um contexto subjetivo apenas, ele se forma por conta da projeção do imaginário, que formata o discurso, que podemos chamar de antecipação. Isso é intensificado, considerando-se que o espaço de atuação do sujeito professor, a escola, é um dos aparelhos ideológicos do Estado. Assim, através do mecanismo de antecipação (Orlandi, 2007b), surge “um dizer sobre”, o qual então é discursivizado, materializado na/pela língua, mais precisamente sob a forma de lei.

Nesse percurso, é preciso compreender que esse "dizer sobre" não aparece por acaso, nem num repente; todo o discurso oficial que norteia a educação no país e a formação do professor apresenta em si um movimento repetitivo, um movimento ideológico em que/pelo qual ocorre todo este processo, o qual não é linear, mas também não é um ciclo fechado. Isso remete à Orlandi (2007b), para quem os sentidos não têm início nem fim. Uma lei não acontece por acaso, nem surge do vazio, ela é uma resposta ao já posto, ao “já lá”. Ela não inicia um ciclo, apenas parece fechar um processo que vem se constituindo e que abre a possibilidade de outro se constituir, ela vem trazendo em si um discurso carregado de significados que foram sendo agregados em cada momento histórico.

Há, enfim uma nova lei/diretriz/normativa instituída a cada ciclo. Porém, muitas coisas ainda permanecem como estavam. Assim, ao considerarmos que sempre algo vem antes, é possível compreender o porquê de o imaginário que se tem do professor e sobre a sua prática é de alguém assujeitado a uma ordem maior: as leis.

Apresentando um gesto de leitura sobre dizeres

Buscando explicar estas questões, analisamos alguns recortes discursivos (RDs) das leis vistas anteriormente, as quais tratam acerca do imaginário do professor, a saber: a Lei 4.024/61, Lei 5.540/68, Lei 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 - PCNs/98.

O primeiro fragmento (RD1) apresentado pertence à Lei nº 4.024/61, que traz em seu artigo 1º

Art. 1º - A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; [...] (grifos nossos).

Podemos notar no RD1 que o imaginário de professor, materializado na Lei 4.024/61, é de alguém muito capaz, tanto no que diz respeito à educação escolar, de conhecimentos, quanto para educar o indivíduo para ser capaz de conviver em uma sociedade, o que é evidenciado na alínea “a”, onde professor estava incumbido de *mostrar aos alunos os seus direitos e deveres*, pois é o professor que será o executor da Lei, e basta.

Para reforçar o que afirmamos no presente artigo, de que as leis são um movimento ideológico repetitivo, verificamos que no artigo 1º do RD1, o conceito apresentado de educação é semelhante ao apresentado na Constituição de 1934, que estava vigente na época da sua publicação, que entre as suas principais características estava a manutenção dos princípios básicos da Carta anterior. Cuidou também dos direitos culturais, aprovando, entre outros, os seguintes princípios: direito de todos à educação, com a determinação de que esta

desenvolvesse a consciência da solidariedade humana; obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, inclusive para os adultos, e intenção à gratuidade do ensino imediato ao primário; ensino religioso facultativo, respeitando a crença do aluno; liberdade de ensinar e garantia da cátedra.

O segundo fragmento (RD2), retirado da LDB, Lei nº 5.540/68, apresenta em seus artigos 1º e 3º, que:

Art. 1º - O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário. [...] Art. 3º - As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos.

Podemos notar no RD2, retirado do artigo 3º, que a autonomia está sendo posta, outorgada às universidades e também ao sujeito professor; mas, no mesmo artigo, esta “autonomia” deverá ser exercida sob a forma de lei, retomando a questão de poder que a lei exerce. Isso concretiza o que já afirmamos: a lei reflete o imaginário do sujeito professor, pois se analisarmos o contexto histórico da publicação desta lei, vemos que o seu nascimento ocorreu durante o período da ditadura militar, período este marcado pela ruptura dos direitos individuais dos cidadãos brasileiros. Com isso, a aparente “autonomia” oferecida pelo Estado ao professor está condicionada a ser gozada subjacente às leis e estatutos, refletindo, assim, as condições de produção desta lei.

Vale apontar o paradoxo aqui existente, pois falar em autonomia em um período repressivo, no qual muitos professores foram mortos, outros tantos exilados e os demais calados pela força, continuam apenas a cumprir com a lei.

O artigo 1º, o qual estabelece que o objetivo do ensino superior fosse a formação de profissionais de nível universitário, materializa o discurso sobre o desenvolvimento

econômico da época e as necessidades que o mercado de trabalho apresentava, ou seja, de profissionais capazes de atender às exigências do desenvolvimento industrial; retira-se a questão do todo, do conjunto do sujeito a ser formado. Apenas como informação, nesse período disciplinas humanistas são retiradas, justamente para não haver questionamentos, busca-se a formação para o trabalho, inclusive na universidade.

No RD3, fragmento retirado da LDB 9.394/96, tem-se nos seus artigos 2º e 3º:

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

Novamente, o artigo 2º, retoma a questão dos Aparelhos Ideológicos do Estado (Estado, família e escola) pensado por Althusser (1985). Esta lei é considerada “democrática”, pois a Constituição vigente é a de 1988, considerada a “Constituição Cidadã”. Mas cientes de que lei é lei e por isso deve ser cumprida, vale destacar do artigo 2º o termo “dever”, o qual retoma a questão de poder exercida pela lei. Assim, o RD4 - PCNs/98 ressalta que:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades [...] a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. [...] No primeiro ciclo deve-se propor aos alunos que leiam e escrevam, ainda que não o façam condicionalmente [...].

No RD4, se considerarmos o ponto de vista discursivo, o verbo ‘dever’, historicamente, implica uma relação de poder que se estabelece a partir de uma tomada de posição, sendo esta

posição determinada ideologicamente e que representa a posição sujeito dominante da FD em que se inscreve.

Observa-se também uma indeterminação do sujeito, não há uma indicação a quem se está dirigindo, o que aponta para um lugar de evidência e de generalização, pois não importa ressaltar quem, já que o que está enfatizado aqui é a ordem, apontando para uma imposição/determinação do sujeito a quem a presente materialidade se destina: “deve-se propor”. Como podemos observar, de acordo com as condições de produção dos documentos, os direcionamentos inscritos na materialidade discursiva pelo verbo ‘dever’ são endereçados aos professores, os quais encabeçam a prática pedagógica em sala de aula, mas que ficam incluso no discurso, não merecendo destaque. O documento nunca foi pensado em conjunto com os professores, foi organizado por uma equipe de especialistas da educação, contratada pelo governo, não para ser discutido pelos professores, mas para ser seguido, obedecido. Lei é lei.

Conforme visto, as leis citadas norteiam a educação no país, bem como a formação do professor. Buscamos o conceito de educação apresentado nos documentos oficiais para exemplificar o que estamos tratando, de que todo este processo de formação de leis/documentos oficiais é apenas um ciclo movimentado pela ideologia, da ordem do repetível e materializado na língua/lei. Retomando o mote dos processos parafrásticos e polissêmicos que vimos anteriormente, podemos compreender que estes quatro recortes discursivos apresentados espelham o esquema da “espiral ideológica” que serve como analogia. Podemos observar no RD1 e no RD3, que os conceitos de educação nas duas leis são muito semelhantes.

Apresentamos também no RD2, um recorte discursivo da Lei 5.540/68; no entanto, esta não traz o conceito de educação, pois não trata da educação como um todo, mas exclusivamente do ensino superior. Assim, para que se chegasse à lei, foi necessária toda

aquela “volta” na espiral. Dessa forma, a lei, teoricamente, encerraria aquele ciclo, da mesma forma que preparava a possibilidade para o que se iniciava. Para Guimarães, (2005), os anos de 1970 representam um ponto fundamental no novo movimento de ideias, marcado pelo início de um processo de produção de conhecimento, que se projetou sobre os anos seguintes até a atualidade.

Já no RD4, retirado dos PCNs/98, podemos notar que este trata a educação como sendo necessária para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades e que “amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos”. Ou seja, aqui se completa outro ciclo da espiral, sempre numa perspectiva ideológica, onde o currículo escolar sofre muitas mudanças de maneira a se adequar aos conhecimentos exigidos pelo avanço tecnológico e científico. Isso desencadeou uma mudança geral no contexto teórico educacional do país. De acordo com a proposta dos PCNs, os professores teriam de mudar os conteúdos, bem como a forma de trabalhá-los. Há um imaginário de que o professor é pago (independente do fato de que o que recebe seja irrisório) para dar conta de ensinar, cumprindo, enfim, com as leis. Teríamos aí a marxiana relação capital/trabalho.

Considerações finais

Quando tratamos da ideologia em movimento, não temos como objetivo analisar se esse processo de repetição é bom ou ruim, certo ou errado, apenas estamos mostrando que não pode ser interrompido, não sabemos onde iniciou, nem onde vai chegar, mas podemos afirmar que há, sim, um movimento que retoma algo do antes e o remete para o depois; ou seja, um movimento que alimentado no passado vai formar a base do presente e estabelecer como será o futuro.

Nesse vai e vem, chamado por Aurox (2008), nas ciências, como retrospectiva e prospecção, as leis materializam o discurso sobre educação/professor/língua do contexto no qual elas foram criadas e implantadas. Ou seja, a lei é o reflexo do *discurso sobre o sujeito professor*, em um determinado contexto histórico. Não afirmamos que elas mudam determinado contexto histórico, talvez possam afetar ou até certamente vão afetar as condições de produção de outros discursos, de outras leis, mas o que podemos afirmar, em decorrência do que vimos pensando-analisando-desenvolvendo é que as leis são a materialidade do discurso pela língua, e que esta influencia (ou é influenciada pelos) os fins e produzem efeitos sociais, políticos e educacionais.

Aurox, na busca por explicar a historicidade das ciências, afirma que “os conhecimentos não são acontecimentos e, por conseguinte não têm data; são os seus eventuais aparecimentos que têm” (2008, p.137). Com isso, notamos uma relação com o que afirmamos neste artigo, de que as leis são a materialidade do discurso sobre o imaginário de/sobre educação/língua/professor construído através da antecipação.

Para entendermos melhor esta relação, seguimos com Aurox, que ainda afirma que a instituição de uma ciência é um acontecimento, por isso possui uma data marcada na história. Porém, não é a partir daquela data que se iniciou o conhecimento sobre o tema dessa ciência. Este conhecimento já veio antes, outrora adquirido. É o que o autor denominou de “horizontes de retrospectiva” (2008, p. 141). Assim, para se ter uma ciência, a qual é conjunto de conhecimentos sobre determinado assunto, é necessário primeiramente se ter esses conhecimentos. A instituição dessa ciência apenas marca o momento em que foram materializados esses conhecimentos. Nas leis não é diferente, pois materializam o imaginário de/sobre educação/língua/professor atual, porém agregado ao que já existia. Não foi a partir da promulgação da lei que se construiu este imaginário.

Assim, como “não há conhecimento instantâneo” (Aurox 2008, p. 141), não há um imaginário instantâneo. Ou seja, não é a partir de um momento exato que se constrói/muda um imaginário. É uma sucessão de acontecimentos e discursos, determinados pelas condições de produção, que irão determinar o rumo a ser seguido nesse movimento em espiral, guiado pela ideologia. Por isso, podemos falar em antecipação sobre o sujeito professor, representado na espiral.

Uma determinada lei não muda o imaginário sobre o sujeito professor por si só. É o imaginário sobre o sujeito professor que determina o discurso sobre a lei, pois o discurso oficial tem função de regulamentar, impor ao sujeito professor os deveres aos quais estará subordinado. É isso que se espera de uma lei: que seja feita para ser cumprida. Com isso, há a possibilidade de se compreender o imaginário acerca do sujeito professor constituído pelas/nas leis, pois são os documentos oficiais a principal fonte de pesquisa de qualquer assunto de um país. Uma coisa é certa: é preciso refletir mais sobre isso.

Referências

- Althusser, L. (1985) - *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Aurox, S. (2008) - *A questão da origem das línguas, seguido de A historicidade das ciências*. Campinas: RG.
- Chauí, M. (2008) - *O que é ideologia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Courtine, J-J. (2009) *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFUSCar.
- Guimarães, E. (2005) - *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. 2. ed. Campinas: Pontes.
- Houaiss. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. (2009) - Versão monousuário, 2009.3. Copyright, Instituto Antônio Houaiss. São Paulo: Objetiva.
- Marx, K. (2004) - *A origem do capital: a acumulação primitiva*. Tradução de Klaus Von Puchen. São Paulo: Centauro.
- Orlandi, E. P. (Org.) (1993) - *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P.. (2007a) - *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P.. (2007b) - *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed. Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P.. (2008) - *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3. ed. Campinas: Pontes.

Pêcheux, M. (2009) - *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Unicamp.

Saviani, D. (2001) - *A Nova Lei da Educação (LDB): trajetórias e limites*. Campinas: Autores Associados.

Legislação consultada:

Brasil. Lei de n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 02 mar. 2012.

____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 02 mar. 2012.

____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 08 mar. 2012.

____. Parâmetros Curriculares Nacionais. (Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

A (TRANS)FORMAÇÃO REFLEXIVA PARA/COM PROFESSORES A PARTIR DO AUTO(RE)CONHECIMENTO

Ieda Márcia Donati Linck - Unicruz/UFSM- imdlinck@gmail.com

Maria Lourdes Backes Hartmann - Unicruz- mhartmann@unicruz.edu.br

Odete Teresa Sutili Capelesso - Unicruz - ocapelesso@hotmail.com

RESUMO: A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de(re)construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa). As discussões aqui apresentadas tem como base a referência anterior, pois tratamos da necessidade de se repensar a formação docente, considerando a necessidade de que ela venha a ser permanente, contínua, reflexiva e cooperativa. A partir do auto-reconhecimento, ciente do movimento interativo que faz diariamente, o sujeito professor tem oportunidade de refletir sobre a sua prática, com sinalização para as suas potencialidades. Tem-se, então, como objetivo neste texto discutir a possibilidade de transformação da prática docente, a partir da (trans)formação pessoal do sujeito.

Introdução

Ao se falar em educação de qualidade, com alcance social, é imprescindível fazê-lo com base na formação continuada de professores, que vem sendo considerada, juntamente com a formação inicial, uma questão das políticas públicas para a educação brasileira. Fundamentar esta ação pressupõe compreender os modos de vida, os movimentos, os tempos e, sobretudo, a formação e o exercício do sujeito que educa, como o ser e o fazer que conjugam a profissão de educar.

A formação inicial, seja a nível médio, superior ou na pós-graduação, apresenta-se como fundamental para o ingresso na área de atuação, mas que ainda se mostra insatisfatória, dada a complexidade da tarefa no atual contexto. O ensino superior cumpre sua função na formação inicial, mas tem, ao lado desta, compromisso com a formação continuada dos docentes já em serviço. Esta formação, por sua vez, não se limita aos cursos, simpósios, reuniões, estudos de atualização e outros movimentos, pensados com esta intenção. Requer, sim, o aprofundamento das questões de formação, tanto inicial como continuada, como

condição de avanços aos desafios não somente da escola e seus sujeitos, mas da sociedade como um todo orgânico.

Nesse sentido, a formação continuada deve ser um espaço de formação holística, integral. Deve ser pensada como busca do auto(re)conhecimento do sujeito professor, para que nesse processo ele atinja um nível de maturação capaz de o fazer perceber suas fragilidades, conduzir suas buscas, desvelar seus anseios e temores e em especial aproveitar suas possibilidades. E, no que tange a questão pessoal, deve ser dado ao sujeito professor o direito de se perceber como um ser humano, um ser social, que também tem problemas, que sofre, que precisa controlar suas emoções, que convive em um processo de interação rotineiro intenso, que necessita lidar com a diversidade, com as críticas e com as frustrações. Assim, ele compreenderá de que, como já sabido, a profissão docente é uma escolha, por natureza delicada e complexa, e também de que nunca foi fácil exercê-la.

O próprio local de trabalho é a ocasião e o veículo de aplicação eficaz para a formação docente, quando pensada de forma cooperativa, coletiva e ética. Assim, não compreendemos a formação continuada associada apenas à ideia de formação acadêmica, mas, sim, comprometida com o desenvolvimento pessoal e profissional do educador capaz de

[...] estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Novoa, 1997).

Reforçamos a necessidade de trabalhar a questão do reconhecimento do professor sobre si, porque a profissão docente é um trabalho que mexe com a questão emocional, que coloca o docente em situações instáveis da vida escolar, com sujeitos cada vez mais complexos, num processo de banalização do ser em detrimento do ter (Bizarro, 2010). A consciência disso,

pautado em suas necessidades e preocupações, tem muita importância para que ele venha a participar efetivamente do seu processo de formação contínua, e, conseqüentemente, de sua transformação.

A formação continuada como processo: considerações necessárias

A formação docente é um processo que começa na formação inicial e não se acaba nunca. Por isso, como qualquer outra atividade do sistema escolar, requer definição de novos percursos a serem seguidos, pois uma das premissas básicas da sociedade contemporânea é o movimento constante. A vida do indivíduo muda, assim como ocorrem mudanças em seu pensamento e ação. O professor, como formador de pessoas desta sociedade, precisa colocar sua prática pedagógica igualmente em constante mudança. Todos os dias, algo diferente acontece no comportamento do ser humano social. Uma tecnologia nova, uma tendência cultural, “um dizer sobre”, ou mesmo um modismo influenciam a forma como cada sujeito aprende. E, para que o sujeito professor faça parte deste movimento ele deve exercer a empatia, bem como deve ter ciência de que precisa ensinar algo significativo. Isso porque “as aprendizagens acontecem em função das necessidades e das vontades do indivíduo no meio social em que está inserido. Através de um processo de construção e reconstrução a partir de signos, símbolos, representações, ideias e discursos” (Bins, 2010, p.11).

Em se tratando de formação, considerada como espaço de reflexão sobre si mesmo, Charlot (2000, p.78-79) entende que “a apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – ‘o aprender’ - requerem tempo e jamais acabam. (...) Esse tempo não é homogêneo, é ritmado por ‘momentos’ significativos, por ocasiões, por rupturas”, que ocorrem, mesmo que de forma singular, em situações diversas e simples, porém, planejadas.

Assim sendo, a formação continuada a que nos referimos deve instaurar uma prática educativa pautada pelo diálogo intercultural, pela unidade estrutural do sistema (escola unitária), pela metodologia da relação teoria-prática, pela relação entre conhecimento, produção e relações sociais através da apropriação do saber científico-tecnológico numa perspectiva histórico-crítica e pela gestão democrática, compreendida como síntese superadora do dogmatismo e do espontaneísmo, requer incessante *retroalimentação formativa*. Tal processo tem como princípios norteadores o protagonismo dos respectivos profissionais, a relação teoria-prática, a metodologia pesquisa-ação, a dialética todo-parte, a relação de mão dupla entre o local e o global, a interlocução entre profissionais de ensino e de pesquisa das diferentes áreas de conhecimento sobre as questões socialmente relevantes, o diálogo do conhecimento científico com outras formas de saber e a avaliação emancipatória e principalmente o olhar reflexivo do sujeito para consigo.

Assim sendo, o contexto sociocultural dos envolvidos no processo em formação é um fator importante a ser observado. Diferentes contextos trazem necessidades e possibilidades diferentes, apresentam professores diferentes, que estão também em níveis de formação distintas. Há os que não estão dispostos a mudar, há os que fazem de conta (mas não mudam), há os que resistem firmemente, há também aqueles que não concebem sequer espaço para discussão, há, por sorte, aqueles que querem, e que apenas precisam ser instigados a mudar. É possível pensar em mudança com todos estes sujeitos, tão diferentes? É possível gerenciar a heterogeneidade de um grupo de docentes, de uma escola, de uma sociedade, permitindo a todos que tenham uma transformação que lhes reverta em práticas capazes de trazer-lhes satisfação?

A formação continuada dos/com os envolvidos pode responder algumas dessas questões. Essa prática é a maneira mais completa de iniciar a (trans)formação dos docentes atuantes em sujeitos preparados e adaptáveis para o contexto contemporâneo, passível de

questionamentos, porém real. Nos grupos de formação, eles podem trabalhar suas próprias reflexões sobre esse contexto, e compartilhá-las com seus pares. Além disso, nos grupos de trabalho, incentivados a fazer essa reflexão na ação, entendem a importância da reflexão sobre o papel que estão a cumprir, bem como analisar o contexto em que estão inseridos. Nesse percurso serão convencidos de que:

A tarefa de educar não se limita aos objetivos acadêmicos. (...) Educar é transformar, orientar, promover e desenvolver a saúde, a emoção, a socialização, a comunicação, a generosidade, solidariedade. Educar e formar é uma tarefa de negociação compartilhada e não uma tarefa impositiva. É participar da construção permanente das pessoas (Casado, 2006, p. 46)”.

Chamamos a atenção para o uso de iniciar uma *transformação* tão referida neste texto. Em todos os níveis, desde a formação inicial dos professores até a prática dos professores já formados há algum tempo, a cultura da docência tem uma forte tendência à homogeneização, padronização de procedimentos, repetição dos métodos de sempre, poda dos pensamentos e hábitos alternativos. Nessa perspectiva, não haveria espaço para o novo, para o inusitado, necessários para a formação de sujeitos autônomos, protagonistas e emancipados.

Não há culpados nisso. O que ocorre é que o professor se instalou em uma zona de conforto, que já faz parte da cultura da docência. Muitas vezes, ele não percebe que é preciso mudar. Outras, a recusa vem por conta do estabilizado, principalmente naqueles que estão há mais tempo na prática de ensino. Alguns creditam que estão absolutamente certos, e que não há por que mudar. Bolzan (2009, p. 124) entende a possibilidade de mudança nos docentes como processo, ou seja, “a tomada de consciência, para repensar a sua prática, envolve um processo no qual o indivíduo rompe com a resistência (negação e contradição), dispondo-se a repensar as questões práticas à luz das teorias que construiu, mesmo que de forma empírica (...)”.

Obviamente, a mudança necessária na educação não se fará de forma instantânea. A mudança é, sim, um processo, ocorre a partir de uma tomada de posição do professor, levando em conta sua formação inicial, a formação recebida, suas crenças, seus valores e saberes, bem como os conceitos que possui sobre ensinar e aprender. Ninguém escolhe não se transformar, não modificar a sua prática. Isso está imbricado no sujeito. E, estamos falando de sujeitos diferentes, justamente por terem sido constituídos ideologicamente em tempos e formas diferentes. Não nascemos professores, nos tornamos professores. Por isso, é preciso pensar em longo prazo, criando um processo gradual de mudança do próprio pensamento do professor e daquele que forma professores, pois “aceitar a formação profissional como um processo significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e formação profissional (Fávero, 2011). O professor é uma pessoa, portanto, livre e autônoma. A formação profissional contínua não pode excluir essa dimensão personalista, para que o professor passe a/possa refletir e agir de acordo com seu contexto, tornando-se sujeito do seu fazer.

Ainda de acordo com Bolzan (2009), o processo de formação docente é singular, não é linear, sendo marcado por oscilações presentes, tanto na resistência, quanto na ruptura da resistência, as quais não se extinguem de imediato, mas passo a passo tornam-se mais tênues, quando partilhadas. O que deve ser levado em conta é a motivação manifestada, que pode ser caracterizada como a tão falada mudança. Ou seja:

A construção do conhecimento pedagógico compartilhado vai se fazendo passo a passo, a partir dos conhecimentos individuais dos participantes, ao longo das formações, no contexto de seu ambiente pedagógico e social, orientando o processo de transformação e de apropriação, não só do conhecimento, como de sua estrutura, implicando a produção do novo (Bolzan, 2009, p. 150).

Para tanto, o processo de formação inicial do professor, bem como sua formação continuada devem ter um embasamento teórico pertinente para que o mesmo possa discutir o seu fazer pedagógico. Sem dúvida, vários autores iluminam o caminho do educador que está se (trans)formando, dando base para que ele exercite sua autonomia, no entanto, é preciso tomar cuidado para não cairmos no cientificismo, ou seja:

Ao pensar a formação de professores em todos os níveis do ensino e como questão fundamental, fortemente colada à questão a docência no atual momento, não podemos mais restringir o ensinar e o aprender a aspectos técnico-instrucionais e nem tampouco transformar a ciência em matéria de ensino, pura e simplesmente. Atualmente, é necessário sublinhar o papel fundamental da investigação e destacar o significado e a importância da articulação do ensino e pesquisa na construção da docência (Bolzan, 1994 cit. por Shigunov Neto & Maciel, 2009, p. 83).

Pensar a importância da reflexão na ação, que pode/deve ocorrer na/pela formação profissional continuada também é condição fundamental a uma práxis ética do professor. É assim que ele cumprirá com seu papel social, sua função na construção de cidadão, que vai além de transferir, por *upload*, tomos de conhecimento para os alunos. A falta de uma postura ética é prejuízo eminente para o educando, que perde a oportunidade de crescer de forma holística, dentro do contexto educacional.

Perrenoud et al. (2002) comenta sobre as posturas fundamentais que um professor, descrito como ético, deve desenvolver: a prática reflexiva e a implicação crítica:

A prática reflexiva porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes. A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares, das regiões e do país. Esse debate não se refere apenas aos desafios corporativos ou sindicais, mas também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional, ao lugar dos usuários, etc. (Perrenoud et al.2002).

Além disso, na formação permanente, ao que chamamos de formação continuada, deve haver um espaço de discussão e reflexão, no qual o professor possa colocar-se enquanto

sujeito, cidadão social, com direito a criar e organizar ideias autonomamente, argumentar pelo que pensa e precisa, na interação com seus pares. Como fazer isso? A melhor forma de desenvolver estas habilidades é através da escrita, do registro, uma maneira completa de desenvolver o pensamento e a formação de ideias. Para tanto, o professor em formação precisa ser motivado a escrever, a desvelar-se, a materializar a sua prática pela narrativa reflexiva. Estamos dizendo que a reflexão do fazer docente perpassa pelo registro desse fazer, já que “o ensino fragmentado e especializado deve dar lugar a um conhecimento mais global, que não perde de vista as diferentes áreas e abordagens, mas que promove um diálogo entre elas” (Brunel, p. 44).

Nesse sentido, ressaltamos a relevância de alguns dos objetivos propostos no Programa de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macro Missioneira-Noroeste do Rio Grande do Sul/Brasil, iniciado em 2014, com referência à escrita, sendo: construir a memória do processo de formação produzindo artigos, textos didático-metodológicos; Resignificar a produção intelectual de fundamentos e sistematização e instigar a construção da autoria intelectual dos profissionais de educação, por meio da escrita de autobiografias, seus diários de bordo, e de atas das ações e eventos coletivos.

Quando se trabalha com a reflexão na ação pela escrita, dentro dos grupos de formação continuada, o professor é motivado a registrar suas práticas educacionais, apresentar seus desejos, sonhos e angústias de forma natural, sem medo de ser avaliado por isso. Essa prática leva o sujeito professor a refletir eticamente o seu fazer, com base na materialidade por ele construída: o texto. Começando daí, não há necessidade de cobrar uma rigidez formal, mas é possível que tragamos os professores para um nível de escrita inicialmente subjetiva, para depois, sustentá-la teoricamente. Essa possibilidade, no seu processo de formação, permite que ele crie conexões consigo mesmo, com seus pares, com o mundo e com a sua prática, no cotidiano da escola.

Nessa perspectiva, reforçamos que não há como pensar formação continuada que favoreça o auto(re)conhecimento sem ênfase na escrita, por ser uma ação predominantemente do pensamento, visto como uma abordagem teórica dos problemas. Tanto com alunos, como com docentes, o aprendizado teórico dos conteúdos trabalhados em sala de aula, assim como a escrita, deve ser trabalhado junto com uma abordagem prática. Segundo Pimenta (2012, p. 57):

É preciso, ainda, pensar a formação continuada em propostas que concebem o percurso formativo, alternando os momentos de formação bem como os momentos de aplicação dos conhecimentos adquiridos. Isso mostra que a teoria prática estão presentes tanto na universidade quanto nas escolas. O nosso desafio é proceder ao intercâmbio, durante esse processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas.

E, assim, retomamos a questão sobre ética na educação, ou seja, essa práxis está diretamente ligada à motivação e tomada de posição à mudança do professor. Refletir a prática docente com seus pares é o exercício da ética, atitude indispensável para uma prática exitosa. Essa consciência exige que ele (trans)forme-se com um nível de qualidade que só a reflexão na ação, a união entre teoria e prática, e a tomada de posição do próprio professor podem trazer. Isso porque, “os sentidos implícitos das ações dos indivíduos formam parte do reservatório comum de sentidos de um grupo, o que nos leva a acreditar que os sentidos e significados da prática são intersubjetivos e estão carregados das construções individuais e coletivas” (Bolzan, 2009, p. 151).

Sendo assim, não há como separar as premissas da educação da ética, cujo ator principal é o professor. É ele responsável pela plena formação do indivíduo, enquanto cidadão ético, pensante e autônomo. Apesar de a família dever estar presente, cabe ao educador grande parte do desenvolvimento intelectual do sujeito. Falar em formação é, então, parar de encontrar culpados para os "não feitos" na educação. É, sim, reafirmar laços com a ética e o

compromisso com o sujeito, permitindo que todos (seja aluno ou professor) tenham oportunidade de aprendizado, oportunidade para crescer como pessoas e cidadãos, e que tenham, dentro de si, o mesmo compromisso com a ética. Ou seja, o processo de formação continuada não pode ser pensado separadamente dos diferentes fatores que interferem de forma decisiva no processo educativo. É necessário ver a práxis docente como um lugar da produção do saber (Nóvoa, 1994) e da ética.

A formação docente a que nos referimos deve contribuir com a otimização da educação na perspectiva de efetivação social do direito universal à educação de qualidade científica e social, de reflexão sobre as práticas e formações dos profissionais, de coordenação interinstitucional, de interdisciplinaridade e de interlocução entre os profissionais das Instituições de Ensino Superior, públicas e comunitárias, e os profissionais das escolas estaduais e municipais. Enfim, acreditamos que a construção de um mundo ético e justo, de indivíduos capazes, com mentes emancipadas, passa pelo fazer do sujeito professor. Isso porque, como ressaltamos ao longo deste trabalho, "o saber docente tem sua referência na experiência ao longo dos anos" (Costa, Costa & Freitas, 2007, p. 68.).

Ao sujeito que "formamos" professor não basta ser oferecido o conhecimento técnico, específico de sua área, é necessário dar-lhe formação pedagógica, para que se reconheça como pessoa que educa, que seja capaz de agir nas diferentes situações que ocorrem, para que exercite a ética contidamente, desenvolva metodologias para o aprendizado do aluno, mas que acima de tudo esteja preparado para refletir coletivamente sobre o seu fazer. Assim formado, será capaz de discutir situações ocorridas no seu (per)curso e quando necessário, parar e retomar, pensando sempre no aluno que tem direito a aprender com qualidade. Nestes momentos de discussão coletiva é que a teoria implícita nas ações se torna significativa e significada, não fazendo parte apenas de contextos formais de aprendizagem.

Nesse sentido, a reflexão do professor sobre si, sobre sua prática e do seu papel no espaço escolar é o principal desafio na busca de novas propostas pedagógicas que visem garantir ao educando uma formação integradora, objetivando a aprendizagem significativa, a inserção na sociedade, bem como o acesso e permanência na escola desse aluno, para que o mesmo vivencie sua cidadania.

A educação propõe formar cidadãos para viver uma vida em sentido pleno, de modo que possa conhecer e transformar sua função social marcada pela complexidade, mostrar a necessidade de adotar o novo paradigma, a fim de que as ações educativas contribuam para a formação do homem pleno, uno, capaz de exercer sua cidadania. Esta é a tarefa árdua dos formadores e supervisores. Como tais, devem convencer o professor a fazer uma avaliação constante, crítica e reflexiva sobre seu trabalho. Isso pode ser feito através de registros diários das práticas, ação importante para avaliar os pontos positivos e/ou negativos e tomada de novas decisões, visando aprimorar a prática pedagógica de modo, a saber, se o planejamento e as intervenções são adequadas.

Nesse sentido, apontamos a valorização do professor que deve ser enfatizada nas formações continuadas, pois mesmo quando adultos, apenas aprendemos algo quando o que querem nos ensinar significa, ou quando significamos. Ensinar e aprender é complicado e difícil, mas não podemos nos sentir esmagados pelo conhecimento acumulado e ficar imobilizados. Ser professor é uma tarefa complexa, mas insubstituível. Nada nem ninguém substituirá um professor bem preparado, equilibrado, que se (re)conhece, que reflete, que é tratado com dignidade, com respeito. Se assim for, esse sujeito será protagonista da sua história.

Vale registrar que "conceder a escola como um contexto para a construção e apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, da cidadania, leva-nos a supor que a aprendizagem mediada é um fator relevante para a construção dos saberes de professores a

alunos” (Bolzan 2009, p. 20).

Considerações finais

É preciso pensar, com urgência, a função do sujeito professor e a sua a prática docente. É preciso oferecer formação continuada, na qual haja cooperação interativa, com espaços destinados à reflexão, à crítica e ao crescimento coletivo. Conforme Bolzan (2009, p. 14), “no transcorrer de uma conversação, os indivíduos têm oportunidade de dizer tanto seus entendimentos, quanto seus mal entendidos. A possibilidade de colocar os pensamentos em palavras favorece ao indivíduo à conscientização de sua compreensão, ou não, sobre temas em discussão”.

Por isso, não há como pensar em formação continuada sem espaços para o relato, para a troca, para questionamentos, e inclusive para a resistência, pois as vivências do cotidiano escolar apresentadas nos encontros de formação continuada são palco à investigação, uma vez que, através das interações sociais estabelecidas, buscamos os caminhos possíveis para a construção solidária de saberes. A partir da intervenção dos mediadores entre o conhecimento construído nas academias e a prática escolar é possível contribuir para a melhora da qualidade do ensino no país.

É função do formador docente apresentar e refletir as teorias de forma mais simples, mais próxima do sujeito professor, pois ele é o ator social que deverá colocá-las em práticas; é também sua função instigar o docente a buscar sempre mais conhecimentos cognitivos, interativos e principalmente motivá-lo a conhecer a si mesmo. Consideramos que “a escola é um dos lugares, onde os conhecimentos podem ser compartilhados (Bolzan, 2009, p. 15).

Há um caminho longo a ser percorrido, uma vez que os obstáculos são muitos e as dificuldades não são poucas. Para dar conta do proposto, é preciso parar de encontrar desculpas, de colocar culpas, de justificar. Precisamos estar cientes de nossas

responsabilidades, seja como formador ou professor, afinal abraçamos esta causa com o propósito de fazer a diferença. Fizemos uma escolha, à qual temos respostas a dar, o que será possível quando nos reconhecermos que antes de sermos profissionais somos pessoas.

Para reafirmar o exposto fazemos uso das palavras de um grande historiador: “ (...) Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca (Imbernón, 2002, p.27).

Referências

- Bins, K. L. G. (2010). Alfabetismo e inclusão de jovens e adultos deficientes mentais na EJA. In J. Loch et al. *EJA: planejamento, metodologias e avaliação*. Porto Alegre: Mediação.
- Bolzan, D. P. (2009). *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação.
- Brunel, C. (2004), *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação.
- Casado M. R. (2006). *Educación para la salud de jóvenes con discapacidad intelectual*. Burgos: Publicaciones Universidad de Burgos.
- Costa, A., Costa, M. S., & Freitas, M. L. (2007). A formação de professores(as): discutindo um antigo problema. In: M. Freitas e A. Costa (Orgs.). *Proposta de Formação de Alfabetizadores em EJA: referenciais teórico-metodológicos*. Maceió: MEC e UFAL.
- Fávero, M. (2011). Universidade e estágio curricular: subsídio para discussão. In N. Alves (Org). *Formação de professores: pensar e fazer*. 11ª Ed. São Paulo: Editora Cortez.
- Imbernón, F. (2002) - *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3ed. São Paulo, Cortez.
- Nóvoa A. A *Formação de Professores e Profissão Docente*. <https://www.google.com.br/search?q=antonio+novoa+formação+professores&oq>.
- Perrenoud, P. (2002) A formação dos professores no século XXI. In P. Perrenoud et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S., Lima, M. (2012). *Estágio e docência*. Coleção: Docência em formação. Série: Saberes pedagógicos. 7ª ed. São Paulo: Cortez.
- Shigunov Neto, A., Maciel, L. (2009) - *Desatando os nós da formação docente*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação.
- Sousa Santos, B. (2002) *Roda Viva*. São Paulo: TV Cultura/Fundação Padre Anchieta, 08 abr. Entrevista.

O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DE ENFERMAGEM SOBRE AS PRAXES ACADÉMICAS?

Maria José D. Martins, Instituto Politécnico de Portalegre, mariajmartins@esep.pt

Suzana Nunes Caldeira, Universidade dos Açores/ CICS, snc@uac.pt

Oswaldo Dias Lopes da Silva, Universidade dos Açores/CICS, osilva@uac.pt

Maria Mendes, Universidade dos Açores, macmendes1@hotmail.com

Susana Pinho Botelho Universidade dos Açores, susanapinhobotelho@hotmail.com

RESUMO: As praxes académicas ocorrem anualmente no ensino superior português e pretendem, nas palavras dos seus principais promotores e atores, contribuir para a integração dos novos estudantes nas instituições de ensino superior. Contudo nos últimos anos a denúncia de praxes violentas e humilhantes e a revelação de acidentes graves, alegadamente decorrentes de atividades desenvolvidas no quadro das praxes, tem alertado a sociedade para a necessidade de compreender se de facto estas atividades contribuem para a integração e socialização dos estudantes ou se se limitam apenas a humilhações e abusos de natureza física e psicológica, aproximado-se mais de condutas de *bullying* do que de condutas de integração e convivência social. Esta investigação pretende identificar o grau de envolvimento nas praxes dos estudantes dos 3 primeiros anos dos cursos de enfermagem do Instituto Politécnico de Portalegre e da Universidade dos Açores; conhecer o modo como os estudantes caracterizam as praxes, de modo a clarificar se são de tonalidade predominantemente positiva, negativa ou ambivalente; e pretende ainda comparar o envolvimento nas praxes dos estudantes de Portalegre com os dos Açores, bem como o modo como as caracterizam.

Introdução

A praxe académica é um fenómeno estudantil que se verifica anualmente em praticamente todas as instituições de ensino superior portuguesas. Experiências similares à praxe bem como alguns acidentes graves a ela associados têm sido registados em instituições de ensino superior de vários países. Nos Estados Unidos da América e nos países de língua inglesa aparece com a designação de *hazing* (Allan & Madden, 2008; Cimino, 2013; Kennedy, 2010; Nuwer, 2001), na França surge com a denominação de *bizutage*, em Espanha é designada por *novatada* (Dias & Sá, 2014) e no Brasil é denominada por *trote académico* (Zuin, 2002).

Allan e Madden (2008) após uma investigação, que envolveu 11482 questionários a estudantes e centenas de entrevistas a docentes e estudantes de várias universidades norte-

americanas, constataram que cerca de 55% dos jovens inseridos em clubes universitários experimentavam humilhações, e que 47% dos estudantes que entravam no ensino superior eram humilhados (objeto de *hazing*); contudo a maioria destes não classificava a experiência como sendo de humilhação, nem a reportava aos órgãos da instituição de ensino superior. As atividades de *hazing* mais frequentemente relatadas eram: a privação do sono, o consumo excessivo de álcool, atos de natureza sexual e humilhações de várias ordens (Allan & Madden, 2008).

Vários autores (Caldeira, Silva, Mendes, & Botelho, 2015a, 2015b; Dias & Sá, 2013, 2014; Klerk, 2013; Martins, Caldeira, Silva, Botelho, & Mendes, no prelo) assumem que as praxes configuram ritos de passagem que assinalam a transição do ensino secundário para o ensino superior, permitindo aceder a um novo estatuto social e a uma nova identidade – a de jovem estudante do ensino superior. A adesão a estes rituais de passagem conduz ao conformismo e submissão aos mais velhos, sendo encarada por muitos dos estudantes do primeiro ano como algo inevitável e inerente à entrada no ensino superior (Allan & Madden, 2008; Dias & Sá, 2014). De acordo com as teorias da identidade social (Tajfel & Turner, 1979, citados por Klerk, 2013; Tajfel, 1983) o desejo de entrar para um novo grupo atenua o sentimento de identidade pessoal e aumenta o sentimento da identidade grupal, o qual conduz à submissão e ao conformismo às normas do novo grupo a que se acede. A tendência para a replicação e o agravamento de algumas das práticas ano após ano pode conduzir a que as atividades de praxe se convertam mais em práticas de *bullying* do que em atividades de integração e socialização (Allan & Madden, 2008; Klerk, 2013; Martins et al., no prelo; Silva, 2013).

Em Portugal, são poucos os estudos sobre a praxe, contudo alguns dos que existem (Caldeira et al., 2015a, 2015b; Dias & Sá, 2012, 2013, 2014; Martins et al., no prelo; Matos, Jesus, Simões, & Nave, 2010; Silva, 2013; Vieira, 2013) sugerem que os estudantes vivem a

praxe de modo diferente e sobretudo têm opiniões diferentes sobre a mesma, uns consideram que a praxe contribui para a integração no ensino superior, promovendo a socialização e o divertimento, outros consideram-na geradora de ansiedade, desnecessária, abusiva, humilhante, e por vezes violenta física e psicologicamente. Por exemplo, no estudo de Caldeira e colaboradores (2015a, 2015b), que envolveu uma amostra representativa de 247 estudantes da Universidade dos Açores, a aplicação da escala de natureza quantitativa, para avaliação das situações de *bullying* nas praxes do ensino superior de Matos e colaboradores (2010) revelou que 37.7% dos estudantes discordam da ideia da praxe funcionar como forma de acolhimento contra 30.4% que concorda com a ideia da praxe contribuir para a integração do aluno recém-chegado. Deste grupo de inquiridos, 35.6% aderiram à praxe sendo que 38.7% dos estudantes declaram não ter gostado das tarefas executadas, 32.4% afirmam ter gostado de participar, 28.8% manifestam indiferença e 10.3% optam por não se pronunciar. Contudo 92.8% dos participantes afirmam não ver a praxe académica como uma forma de violência, sendo uma opinião tendencialmente dada mais pelos rapazes (95.2%) do que pelas raparigas (91.4%).

Procurando contribuir para a discussão da temática sobre a praxe em Portugal, a investigação que se apresenta teve essencialmente três objetivos: 1) identificar o grau de envolvimento nas praxes dos estudantes do primeiro ano dos cursos de enfermagem da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Portalegre e da Escola Superior de Enfermagem da Universidade dos Açores; 2) conhecer o modo como os estudantes caracterizam as praxes, a fim de clarificar se a tonalidade é predominantemente positiva, negativa ou ambivalente; e 3) saber se há diferenças no envolvimento nas praxes dos estudantes das duas instituições, bem como no modo como os estudantes classificam as praxes.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 191 estudantes, 37 a frequentar o 1.º ano do curso de enfermagem da Escola Superior de Enfermagem da Universidade dos Açores (ESE/UAC) e 154 a frequentar os 1.º, 2.º ou 3.º ano do curso de enfermagem na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Portalegre (ESS/IPP). Dos 191 participantes, 38 (19.9%) eram do sexo masculino e 153 (80.1%) eram do sexo feminino. As idades oscilavam entre os 18 e os 39 anos, a média de idades era de 21.57, a moda e a mediana situavam-se ambas nos 20 anos.

Instrumento

Após preencherem um conjunto de escalas para avaliação do bem estar e de situações de *bullying* nas praxes no ensino superior, foi solicitado aos estudantes que se pronunciassem sobre dois itens que constituem objeto de análise neste artigo. O primeiro item solicitava a indicação de dois adjetivos para caraterizar as praxes; o outro pretendia saber qual o grau de envolvimento e o tipo de participação que haviam tido nas praxes, remetendo para cinco alternativas de resposta: a) “Não participei, declarei-me antipraxa”; b) “Não participei em quase nada, mas não me declarei antipraxa”; c) “Participei como *caloiro*”; d) “Participei nas praxes, mas apenas em algumas atividades”; e) “Participei ativamente em quase todas as atividades”.

O par de adjetivos utilizado por cada estudante para caraterizar as praxes foi classificado em uma de três categorias: positiva (quando ambos eram de tonalidade positiva); negativa (quando ambos eram de tonalidade negativa) e ambivalente (quando um dos adjetivos era positivo e o outro negativo). Dois juizes independentes efetuaram esta categorização, tendo-se obtido uma percentagem de acordo na ordem dos 95% na categorização das respostas. A solicitação de palavras na forma específica de adjetivos para

caraterizar as praxes foi considerada a mais apropriada para obter uma classificação com um caráter de avaliação para as expressões construídas pelos jovens.

Procedimento

Foi inicialmente solicitada autorização para a realização deste estudo à direção de cada uma das instituições de ensino superior consideradas, os questionários foram aplicados por docentes dos cursos, ocupando uma parte de uma das aulas, após uma breve explicação dos objetivos do estudo. Os estudantes responderam em suporte papel demorando cerca de 20 minutos a responder e foi garantida a confidencialidade e anonimato das respostas. As respostas às perguntas analisadas neste artigo inseriam-se num questionário mais vasto e foram objeto de um processo de análise de conteúdo.

Resultados

A tabela 1 apresenta o grau de envolvimento dos estudantes do 1.º ano nas praxes nas duas instituições consideradas.

Tabela 1 - Grau de envolvimento dos estudantes do 1.º ano nas praxes, por instituição

Grau de envolvimento nas praxes	ESS/IPP - 1.º ano	ESE/UAC - 1.º ano
Não participei nas praxes, declarei-me antipraxex	11 (15.5%)	7 (18.9%)
Não participei em quase nada, mas não me declarei antipraxex	22 (31%)	10 (27%)
Participei como caloiro	19 (26.8%)	13 (35.1%)
Participei nas praxes, mas apenas nalgumas atividades	8 (11.3%)	1 (2.7 %)
Participei ativamente nas praxes em quase todas as atividades	9 (12.7%)	6 (16.2%)
Não responde/não se aplica	2 (2.8%)	0 (0%)
Total	71 (100%)	37 (100%)

Uma leitura global da tabela 1 indica que a maioria dos estudantes das duas instituições participou nas praxes, havendo apenas 15.5% na ESS/IPP e 18.9% na ESE/UAC que se declarou antipraxex, e, ainda, que existem poucas diferenças no grau de envolvimento dos

estudantes das duas instituições nestas atividades. A fim de verificar se as diferenças no envolvimento dos estudantes das duas instituições nas praxes são ou não estatisticamente significativas, aplicou-se o teste de homogeneidade do qui quadrado. Para o efeito aglutinaram-se as duas primeiras alternativas da tabela 1 e aglutinaram-se as três últimas alternativas da mesma tabela. Os resultados do teste aplicado ($\chi^2 = 0.457$ *p value* = 0.499; $\alpha = 0.05$) permitem concluir que as diferenças não são significativas, logo o envolvimento dos estudantes do 1.º ano de enfermagem nas praxes é similar no Instituto Politécnico de Portalegre e na Universidade dos Açores.

A tabela 2 apresenta o tipo de adjetivos utilizado pelos estudantes do 1.º ano dos cursos de enfermagem para caracterizar as praxes em função da instituição, em termos de sua frequência e com alguns dos exemplos utilizados.

Tabela 2 – Tipo de classificação das praxes dos estudantes do 1.º ano, por instituição

Classificação das praxes	ESS/IPP n = 71	ESE/UAC n = 37
Positiva	20 (28.2%) “Integrar e unir” “Integração e socialização” “Integrante e divertida”	16 (50.0%) “Integração e socialização” “Divertidas e engraçadas” “Divertidas e convívio”
Negativa	18 (25.4%) “Desnecessárias e humilhantes” “Inútil e desinteressante” “Violentas e humilhantes”	5 (15.6%) “Abusadoras e dispensáveis” “Desnecessárias e humilhantes” “Humilhante e estúpido”
Ambivalente	15 (21.1%) “Integração e humilhação” “Divertidas e cansativas” “Divertidas e duras”	8 (25.0%) “Integradoras e desconfortáveis” “Integração e humilhação” “Desnecessárias e divertimento”
Não respondeu	18 (25.4%)	3 (9.4%)

Os dados da tabela 2 revelam que os estudantes da ESE/UAC avaliam a praxe de modo mais positivo que os da ESS/IPP e que os da ESS/IPP caracterizam as praxes utilizando adjetivos de tipo mais negativo. Cerca de um quarto dos estudantes em cada uma das instituições caracteriza as praxes de modo ambíguo ou ambivalente. A fim de verificar se as diferenças encontradas no modo como os estudantes das duas instituições se pronunciam acerca das praxes tem significado estatístico foi aplicado o teste de homogeneidade do qui quadrado, cujos resultados revelam ausência de significância estatística ($\chi^2 = 6.852$; *p value*

=0.077; $\alpha = 0.05$). Assim, embora os estudantes da ESS/UAC tendam a adotar uma tonalidade mais positiva e os da ESS/IPP uma tonalidade mais negativa no modo como descrevem e avaliam as praxes, estas posições não resistem à prova estatística.

Na tabela 3 apresentam-se as frequências e alguns exemplos do tipo de adjetivos usados para caracterizar as praxes dos estudantes de enfermagem da ESS/IPP, em função do ano de frequência (1.º, 2.º e 3.º anos da licenciatura).

Tabela 3: Tipo de adjetivos utilizados apenas pelos estudantes da ESS/IPP para caracterizar as praxes, segundo o ano que frequentam (n = 154)

Classificação das praxes	1.º ano	2.º ano	3.º ano	Não indica o ano
Positiva	20 (28.2%) “Integração e superação” “Integração e união”	7 (28.2%) “Integração e folia” “Divertidas e integradoras”	24 (72.7%) “Integração e acolhimento” “Divertidas e integrantes”	13 (52%)
Negativa	18 (25.4%) “Severas e desinteressantes” “Humilhantes e devastadoras”	6 (24%) “Exigentes e estúpidas” “Abusivas e entediadas”	5 (15.2%) “Humilhantes e abusivas” “Submissão e perda de tempo”	6 (24%)
Ambivalente	15 (21.1%) “Integração e humilhação” “Cansativas e divertidas”	11 (44%) “Divertidas e cansativas” “Duras e integrantes”	2 (6.1%) “Divertido e exagerado”	2 (8%)
Não respondeu	18 (25.4%)	1 (4%)	2 (6.1%)	4 (16%)
Totais	71	25	33	25

A análise da tabela 3 indica que a maioria dos estudantes do 3.º ano classifica as praxes de modo bastante mais positivo do que os do 1.º e 2.º anos. No 1.º ano e no 2.º ano apenas cerca de um quarto dos estudantes classifica as praxes de modo positivo. Os estudantes dos 1.º e 2.º anos classificam as praxes de forma mais negativa do que os dos 3.º ano e utilizam também mais adjetivos ambivalentes, por vezes mesmo contraditórios, para caracterizar o fenómeno da praxe.

Com vista a verificarmos se os resultados obtidos para a amostra podem ser extrapoladas para a população, foi utilizado o teste de homogeneidade do qui-quadrado. Pretende-se verificar, nomeadamente, se a variável “tipo de adjetivos que caracteriza as praxes” se distribui de forma idêntica (homogénea) em função da variável “ano que o estudante frequenta”. Para o efeito, não se consideraram as não respostas (ausência de adjetivos), nem as respostas dos estudantes que não identificaram o ano. O teste aplicado permitiu concluir que há evidência estatística para rejeitar a hipótese de homogeneidade nas proporções de tipos de opinião (positiva, negativa e ambivalente) dadas pelos estudantes sobre as praxes nos três anos do curso que estes frequentam ($\chi^2 = 21.720$, $p \text{ value} = 0.001$, $\alpha = 0.05$). Logo as diferenças registadas entre os três anos de licenciatura atingiram valores estatisticamente significativos, no sentido dos estudantes do 3.º ano utilizarem mais adjetivos positivos que os do 1.º e 2.º anos; e os do 1.º e do 2.º utilizarem mais adjetivos negativos e de tipo ambivalente, comparativamente aos do 3.º ano, tudo isto na ESS/IPP. Este dado parece sugerir que diferenças no modo como é vivida a praxe contribuem para opiniões diferentes sobre a mesma, visto que a experiência do 3.º ano é a de “praxar” e a do 1.º ano é a de “ser praxado”.

A tabela 4 apresenta o grau de envolvimento nas praxes e o tipo de adjetivos utilizados pela totalidade dos estudantes para as caracterizar.

Tabela 4 - Grau de envolvimento dos estudantes nas praxes e tipo de adjetivos utilizados

Grau de envolvimento nas praxes	Tipo de adjetivos				Total
	Positivo	Negativo	Ambivalente	Não respondeu	
Não participei	13 (19.7%)	25 (37.9%)	9 (13.6%)	19 (28.9%)	66 (100%)
Participei	68 (56.2%)	16 (13.2%)	30 (24.8%)	7 (5.8%)	121 (100%)
Total	81 (43.3%)	41 (21.9%)	39 (20.9%)	26 (13.9%)	187 (100%)

Os dados da tabela 4 sugerem globalmente que os estudantes que mais se envolvem nas praxes são os que a caracterizam de forma mais positiva e ambivalente e os que menos participaram são os que a classificam de modo mais negativo. Com o intuito de verificar se estas diferenças são significativas aplicou-se o teste de homogeneidade do qui quadrado. Pretende-se verificar se a variável “Grau de envolvimento nas praxes” se distribui de forma idêntica (homogénea) em função da variável “Tipo de adjetivos utilizados”. Para o efeito, aglutinaram-se as duas primeiras alternativas da tabela 1 (em não participei) e aglutinaram-se as três últimas alternativas (em participei) da mesma tabela e não se consideraram as não respostas (ausência de envolvimento nas praxes). O teste aplicado permitiu concluir que há evidência estatística para rejeitar a hipótese de homogeneidade nas proporções dos tipos de opinião (positiva, negativa e ambivalente) dadas pelos estudantes em relação com o grau de envolvimento nas praxes ($\chi^2 = 43.778$, $p \text{ value} = 0.000$, $\alpha = 0.05$). Logo as diferenças registadas entre os tipos de adjetivos utilizados atingiram valores estatisticamente significativos; por um lado, no sentido dos estudantes que utilizaram mais adjetivos de tipo positivo e ambivalente serem aqueles que mais participaram nas praxes, por outro lado, os

estudantes que utilizaram mais adjetivos negativos foram os que menos participaram nas praxes.

Conclusões e Discussão

Os resultados obtidos permitem concluir que a maioria dos estudantes do 1.º ano de enfermagem envolveu-se de algum modo nas praxes, pois apenas 15.5% se declarou antipraxa na ESS/IPP e 18.9% na ESE/UAC, e que não existiram diferenças significativas na quantidade de estudantes que se envolveram nas praxes nas duas instituições consideradas (cerca de 82% na ESS/IPP e 81% na ESE/UAC).

Os dados revelam ainda que cerca de metade dos estudantes da ESE/UAC caracterizavam as praxes utilizando adjetivos positivos e quase um terço dos estudantes da ESS/IPP também as caracterizavam de modo positivo; cerca um quarto dos estudantes da ESS/IPP e menos de um quinto dos estudantes da ESE/UAC utilizavam apenas adjetivos negativos para caracterizar as praxes; cerca de um quarto dos estudantes de ambas as instituições classifica as praxes de modo ambivalente e por vezes mesmo contraditório (por exemplo “humilhantes e integradoras”) revelando alguma dificuldade no modo de se posicionar ou sentir esta atividade, ou uma mistura de sentimentos resultantes da alegria da entrada no ensino superior associada a algum medo e ansiedade associadas a este fenómeno (Viera, 2013). Esta ambivalência pode também refletir o facto de a agressividade surgir no âmbito de atividades de brincadeira e divertimento, pois num estudo com estudantes do 3.º ciclo do ensino básico e secundário, a brincadeira surgia como um dos três motivos mais invocados pelos alunos para explicar a agressão de tipo relacional ou psicológico (Martins, 2013).

Contudo constatou-se que as diferenças entre as duas instituições não eram estatisticamente significativas, apesar dos estudantes da ESE/UAC utilizarem mais adjetivos positivos para caracterizar as praxes comparativamente aos estudantes da ESS/IPP e destes, por

sua vez, utilizarem mais adjetivos negativos para as caracterizar comparativamente aos da ESE/UAC. Uma vez que a percentagem de envolvidos nas duas instituições é similar, ainda assim tal diferença pode refletir maior adesão à praxe por parte dos estudantes da ESE/UAC ou uma participação em actividades de natureza diferente em cada uma das instituições, aspeto a explorar em futuros estudos. Este dado é congruente com os resultados de Caldeira e colaboradores (2015b) numa investigação de tipo quantitativo com uma amostra representativa de estudantes de vários cursos da UAC.

A comparação entre o modo de caracterizar as praxes em função do ano de licenciatura na ESS/IPP revelou que os estudantes do 3.º ano eram mais favoráveis às mesmas, uma vez que cerca de dois terços utilizou apenas adjetivos positivos para as descrever, além de aparentarem ter mais facilidade em se posicionar relativamente às praxes, pois apenas 8% utilizou adjetivos de tipo ambivalente. Cerca de um quarto dos estudantes, quer do 1.º ano, quer do 2.º ano, utiliza apenas adjetivos de tipo negativo para caracterizar as praxes e cerca de um terço utiliza adjetivos de tipo ambivalente, nos dois primeiros anos. Estes dados são congruentes com os obtidos com outros cursos de outras escolas do IPP (Martins et. al, no prelo). As diferenças entre os 3 anos foram estatisticamente significativas sugerindo que poderá ser a diferença no tipo de experiência que determina o diferente posicionamento face às praxes uma vez que, geralmente, são os mais velhos que dominam e os mais novos que se submetem (Dias & Sá, 2014). Contudo, os estudantes que mais participaram nas praxes foram os que a classificaram, quer de forma mais positiva, quer de forma mais ambivalente, e os que menos participaram nas praxes foram os que as caracterizavam de modo mais negativo, dado similar ao obtido com estudantes de outros cursos (Martins et. al., no prelo).

Em suma, globalmente se aglutinarmos os adjetivos de tipo negativo e ambivalente, as opiniões dos estudantes dividem-se entre os que consideram as praxes integradoras, divertidas e promotoras de saudável convívio e os que consideram as praxes abusivas, humilhantes,

cansativas, desnecessárias ou uma mistura de aspetos positivos e negativos, dado que já havia surgido em outros estudos e cursos do ensino superior (Martins et al., no prelo; Dias & Sá, 2013, 2014).

As percentagens de estudantes que consideram as praxes agressivas, abusivas, e humilhantes aproximam-se de cerca de um terço do total de estudantes da amostra na ESS/IPP e incluem cerca de 15% dos estudantes da ESE/UAC. Estes valores são elevados e são próximos dos valores encontrados para estudos específicos de práticas de *bullying* e/ou de *cyberbullying*, quer nos contextos do ensino superior, quer nos contextos do ensino secundário, que se situam geralmente entre os 10% a 40% (Francisco, Veiga Simão, Ferreira, & Martins, no 2015; Kowalski, Giummetti, Schroeder, & Lattanner, 2014; Martins, Veiga Simão, & Azevedo, 2014; Martins, 2009) e devem por isso merecer a atenção das instituições de ensino superior, em particular da ESS/IPP.

As praxes existem em vários países e a denúncia de praxes abusivas conduz frequentemente a que as próprias instituições de ensino superior criem os regulamentos e medidas disciplinares para enfrentar o problema (e.g., Klerk, 2013). Em Portugal, o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro) estabelece, na alínea b) do n.º 4 do seu artigo 75.º, que constitui infração disciplinar dos estudantes «a prática de atos de violência ou coação física ou psicológica sobre outros estudantes, designadamente no quadro da praxe académica» e, mais recentemente, o Ministério da Educação e Ciência da República Portuguesa criou em 2014 um endereço eletrónico (praxesabusivas@mec.gov.pt) onde podem ser denunciados abusos ocorridos no âmbito das atividades de praxe. Com efeito, vários autores (e.g., Allan & Madden, 2009; Kennedy, 2010) sugerem que informação sobre praxes abusivas, local ou *e mail* para as reportar, conhecimento de regulamentos sobre os limites a respeitar na prática de praxes, envolvimento dos estudantes em atividades de mentorado aos colegas, e em atividades comunitárias e/ou de

voluntariado poderão contribuir para prevenir os abusos e as humilhações durante as praxes e/ou promover atividades de integração que favoreçam uma convivência social positiva entre estudantes.

Referências

- Allan, E. & Madden, M. (2008). *Hazing in view: College students at risk. Initial findings from the National Study of Student Hazing*. Recuperado de <http://www.hazingstudy.org>
- Caldeira, S., Silva, O, Mendes, M., & Botelho, S. (2015a). Hazing practices in higher education: A study with Portuguese students. *International Journal of Current Research*, 7(4), 15444-15447.
- Caldeira, S., Silva, O, Mendes, M., & Botelho, S. (2015b, no prelo). Praxe académica: meio de integração ou ações de humilhação? *Aprender*, Recuperado de www.esep.pt
- Cimino, A (2013). Predictors of hazing motivation in a representative sample of the United States. *Evolution and Human Behavior*, 34, 446-452.
- Dias, D. & Sá, M. J. (2012). Initiation rituals in university as lever for group coesion. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 447-464. DOI:10.1080/0309877X.2012.722198
- Dias, D. & Sá, M. J. (2013). Rituais de transição no ensino superior português: A praxe enquanto processo de reconfiguração identitária. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21(1), 21-34.
- Dias, D. & Sá, M. J. (2014). Transitions to higher education: the role of initiation practices. *Educational Research*, 56(1) 1-12. DOI:10.1080/00131881.2013.874144
- Francisco, S., Veiga Simão, A. M., Ferreira, P. C. & Martins, M. J. D. (2015). Cyberbullying: The hidden side of college students. *Computers in human behavior*, 43, 167-182. doi:10.1016/j.chb.2014.10.045
- Kennedy, M. (2012). Today school security. *American School & University*, 2012, 84. ERIC (U.S. Dept. of Education).
- Klerk, V. (2013). Initiation, hazing or orientation? A case study at a South African university. *International Research in Education*, 1(1), 86-100. doi:10.5296/ire.v1i1.4026
- Kowalski, R., Giummetti, G., Schroeder, A., & Lattanner, M. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. doi: 10.1037/a0035618.
- Martins, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Martins, M. J. D. (2013). Problemas relacionais na escola: explicações e sentimentos dos adolescentes. In M. Serpa, S. Caldeira, & C. Gomes (Orgs.). *Resolução de problemas em contexto escolar* (pp. 85-106). Lisboa: Colibri.
- Martins, M. J. D., Caldeira, S., Silva, O, Botelho, S. & Mendes, M. (no prelo). Representações e opiniões dos estudantes de licenciatura sobre as praxes no ensino superior. In E. Chaleta (Ed.) *Atas da III International Conference Learning and Teaching in Higher Education/ I Congresso Ibero-afro-americano de Psicologia*.
- Martins, M. J. D., Veiga Simão, A. M. & Azevedo, P. (2014). Experiências de cyberbullying relatadas por estudantes do ensino superior politécnico. In F. Veiga (Coord.). (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. (pp.853-865). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3.
- Matos, F., Jesus, S., Simões, H., & Nave, F. (2010). Escala para avaliação das situações de *bullying* nas praxes do ensino superior. *Psyc@w@re*, 3 (1). Recuperado de <http://www1.ci.uc.pt/ipc/2007-2010/revista/c6944bceb08cb00930b00b6645171101.pdf>

- Nuwer, H. (2001). *Wrongs of passage: fraternities, sororities, hazing and binge drinking*. Bloomington: Indiana University Press. Recuperado de https://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=IHM9ltEQU0C&oi=fnd&pg=PR11&dq=hazing&ots=Jq3nevH5Xa&sig=z1iYg4Hs0oydp2vosFeNSwz8UZ8&redir_esc=y#v=onepage&q=hazing&f=false
- Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, publicada em Diário da República)
- Silva, A. C. (2013). *Bullying no ensino superior. Caso da Universidade do Minho: O contributo do marketing social*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- Tajfel, H. (1983). *Grupos humanos e categorias sociais*. Vol. II. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vieira, P. (2013). Vivências de praxe académica – percepção de integração e ansiedade na transição para o ensino superior. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Coimbra. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10316/25316>
- Zuin, A. S. (2002). O trote no curso de pedagogia e a prazerosa integração sadomasoquista. *Educação e Sociedade*, 23(79), 243-254.

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AS CAUSAS DA INDISCIPLINA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

Marília Favinha, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação/CIEP,
mfavinha@uevora.pt

Maria de Lurdes Moreira, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação,
mlrm@uevora.pt

RESUMO: Este artigo resulta de dois fatores importantes, por um lado, da revisão bibliográfica do que nos últimos anos se tem escrito sobre as causas da indisciplina, e por outro, do estudo que realizámos com professores do Ensino Básico e Secundário, sobre as suas perceções e representações relativas a este fenómeno. Com esse intento recolhemos os testemunhos escritos de 30 professores, de uma escola da periferia norte de Lisboa. Após a análise de conteúdo e a categorização, as conclusões obtidas permitem alcançar o objetivo deste artigo: promover questões que, julgamos, serem evidenciadas pela trajetória desta problemática relativamente a duas linhas de focagem, a sala de aula e a Escola enquanto organização, do ponto de vista dos professores.

Introdução

É antiga a ideia que o conceito de indisciplina é um conceito difícil de definir, quer pela complexidade, quer multiplicidade de sentidos que traduz. Os autores que se têm dedicado ao estudo desta problemática têm-se debruçado sobre o conceito, o seu carácter subjetivo, a sua abrangência e as suas delimitações. O que é unânime, quer para todos os autores, quer para todos os atores, é que a indisciplina é hoje um dos principais problemas das escolas. E nem sequer é um problema apenas de âmbito nacional, Giver & Onieva, para o caso espanhol, apresentam esta descrição “La indisciplina y consequentemente la perdida de autoridade son probablemente los mayores retos a los que los profesores nos enfrentamos diariamente cuanto llevamos a cabo nuestro cometido de enseñar” (2009, p. 1).

Os comportamentos, traduzidos por indisciplina, estão evidenciados em muitos estudos como sendo os responsáveis pelo stress constante a que os professores estão sujeitos e ao abandono da profissão (Mónica, 2014). Os fenómenos que podem caracterizar *indisciplina* assumem contornos comportamentais que passam pela linguagem verbal e não-verbal, de

diferentes modos e em diferentes graus, em desafio à autoridade do professor e/ou da escola (Aires, 2010). Numa sociedade onde a capacidade educadora da família apresenta falhas é o subsistema educativo e, por consequência o poder que confere ao professor, a autoridade para transmitir os valores e os saberes às novas gerações (Amado, 2001). A escola e o professor, em particular, são em muitos casos, os únicos agentes socializadores na nossa sociedade. Este facto tem provocado uma dificuldade acrescida à tarefa do professor, ensinar, avolumado ainda quando as atitudes dos professores nem sempre são coincidentes face aos vários comportamentos dos alunos, que consideram indisciplina. Este facto, no entender de Caeiro & Delgado (2005) tem perturbado a perceção dos alunos sobre o que é ou não um comportamento perturbador e as consequências que daí advêm. Dados os muitos problemas apresentados por esta problemática, importa fundamentalmente, conhecer o que os professores consideram como estando na origem da indisciplina para tentar, a partir do diagnóstico, pensar soluções.

Sendo, como referido, um dos problemas que mais angústia gera nos professores (Amado, 2001; Picado, 2009), os autores apontam diversos fatores, concorrentes para a ocorrência de indisciplina, como os fatores sociais, culturais, geracionais. Estes fatores situam-se em diferentes domínios e tanto têm origem em fatores familiares, como inerentes à história de vida, ou à personalidade dos diferentes elementos envolvidos, os professores e os alunos. Outro domínio está relacionado com o estilo de liderança e direção da escola. No que diz respeito aos fatores relacionados com a dinâmica pedagógica em sala de aula, o autor refere fatores como a dinâmica do grupo-turma, a relação estabelecida com os alunos e o tipo de interação pedagógica desenvolvido na aula.

Assim, aponta alguns comportamentos considerados, pelos alunos, como desmotivantes e estando na origem de comportamentos disruptivos, quando os professores não atendem a estas questões: à clareza na apresentação e organização, ao uso de metodologias de ensino

ativas, à demonstração de interesse e entusiasmo pelos conteúdos transmitidos, à gestão equilibrada das comunicações e estímulos positivos, bem como a demonstração de expectativas positivas em relação a todos os alunos, a par com adequados níveis de exigência, respeito, humor e regras coerentes.

Segundo Picado (2009), o facto de o problema da indisciplina ser associado a fenómenos de agressividade e delinquência levou os professores a considerarem uma fatalidade, e a colocarem toda a culpa nos alunos e na sociedade, não refletindo, por isso, verdadeiramente, sobre o problema e os seus possíveis fatores. Várias investigações têm mostrado que uma das principais causas de stress, exaustão e menor sentido de realização pessoal, é a perceção de dificuldades no controlo da turma (Arthur, Davison e Lewis, 2005; Boyle, Borg, Falzon e Baglioni (1995). Assim, os problemas de indisciplina relacionados com a autoridade do professor surgem associados à relação pedagógica estabelecida (Estrela, 1994). Também Fontana (1988) citado por Picado (2009) refere que quando os problemas disciplinares dependem, em parte, do que é considerado boa disciplina e, conseqüentemente, de como o educador avalia o comportamento. O que para um educador pode constituir um problema, para outro, pode apenas ser irritante, ou mesmo, simples boa disposição. A falta de coerência leva os alunos a perceberem a existência de diferente tolerância de comportamentos, em diferentes ambientes e a testar em cada contexto quais os comportamentos tolerados. Destacando ainda o autor, que esta problemática tem de ser contextualizada na cultura, tempo e espaço em que se situa.

Assim, os investigadores são unânimes em considerar que quando se fala em indisciplina nem sempre se fala do mesmo. Para alguns professores, quando um aluno entra na sala de aula com o boné na cabeça ou a mascar pastilha elástica é considerado indisciplinado, enquanto para outros professores não é. Estes diferentes entendimentos resultam possivelmente de, nalguns casos, a indisciplina se reportar aos comportamentos e

noutros às significações. Talvez, também por isso, a indisciplina apareça definida de forma muito variada na literatura (Amado, 1998; Durkheim, 1984; Estrela, 1992; Magalhães, 1992; Silva, Nossa & Silvério, 2000).

No presente estudo, considerou-se indisciplina na sala de aula como a manifestação de atos/conduitas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e, conseqüentemente perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem. Neste sentido, os atos e condutas manifestados pelos alunos e legitimados pelo professor, no contexto regulador da sua prática pedagógica, são tomados como comportamentos de *disciplina*, enquanto que atos e condutas não legitimados pelo professor, no contexto regulador da sua prática pedagógica, são tomados como comportamentos de *indisciplina*.

Se os professores, em vez de procurarem receitas, investirem mais numa reflexão baseada em análises desta natureza poderão, certamente, encontrar formas mais eficazes de resolver os seus problemas de indisciplina. Além disso, tratando-se a indisciplina de um fenómeno complexo, quanto maior for o número de interações que se consigam analisar, maior será também a compreensão do significado sociológico de indisciplina e dos diferentes níveis que esta pode assumir.

Objetivos deste estudo

Foi nosso objetivo conhecer as perceções e representações de professores sobre as motivações que estão na base do comportamento perturbador dos alunos, sobre as causas da indisciplina. Foram inquiridos 21 professores, do Ensino Básico e Secundário, de um Agrupamento de Escolas da periferia de Vila Franca de Xira. Foram colocadas apenas duas questões diretas e de resposta rápida.

- Quais as causas da indisciplina na Escola;

- Quais as causas da indisciplina na sala de aula.

Os dados foram recolhidos em Julho de 2014, de forma presencial e individual. Espera-se que a informação recolhida possa constituir um contributo recente para a discussão e compreensão da problemática, levando em consideração as opiniões de um dos atores determinantes para a adequada dinâmica disciplinar, os professores.

Resultados

A partir das respostas dadas pelos professores, por escrito, foram constituídas categorias e subcategorias, e calculada a frequência de resposta por categoria e subcategoria, sendo apresentadas no Quadro 1 as respostas dos professores sobre as causas da indisciplina na escola e no Quadro 2 as respostas dos professores sobre as causas da indisciplina na sala de aula.

Quadro 1 – Causas da indisciplina na escola, segundo os professores

Categorias	SubCategorias	Exemplo	NI	NC
Condições de Funcionamento	Funcionários	Falta de funcionários Falta de cooperação/attitudes dos funcionários na gestão dos comportamentos pouco ajustados	17 18,7%	55 60,4%
	Espaços e materiais	Problemas de higiene (depósito dos invólucros nos respetivos caixotes) Sobrelotação dos espaços Falta de equipamento em muitas salas Ausência de espaços onde os alunos possam passar o tempo de modo a contactarem com outras “ocupações”/ formas de ocuparem o tempo sem ser o telemóvel Ausência de espaços físicos escolares mais atrativos e convidativos como forma de descomprimir (salas de estudo, polivalente)	19 20,1%	

		Instalações degradadas Elevado número de alunos no espaço escolar		
	Regras	Falta de coragem dos órgãos de gestão para impedir que os alunos permaneçam frente à escola (paragem de autocarro) a fumar Falta de colaboração da Direção da escola Falta de normas ou regras Incoerência na aplicação das normas e regras A não aplicação por todos os professores do Regulamento Interno da Escola Falta de uniformidade de critérios na aplicação das normas instituídas	10 11%	
	Turma	Turmas numerosas	5 5,5%	
	Carga Horária	Carga horária/horários Excesso de horas na instituição	4 4,4%	
Atitudes dos Alunos	Valores	Falta de consciência cívica - respeito pelo espaço comum Desrespeito pelos funcionários e pelas regras de funcionamento da escola	8 8,8%	18 19,9%
	Educação e Respeito	Correria/brincadeiras nos corredores Gritaria e conversas nos corredores durante a mudança de turnos	9 9,9%	
	Regras	Falta de regras dos alunos	1 1,1%	
Expectativas dos Alunos	Valorização da escola	Falta de expectativas futuras/valorização da escola	3 3,3%	4 4,4%
	Desinteresse e desmotivação	Desmotivação dos alunos	1 1,1%	
Família	Desresponsabilização dos Pais/EE	Desresponsabilização/ desautorização dos EE	5 5,5%	11 12,1%
	Contexto familiar	Ambiente familiar desestruturado Falta de educação dos Encarregados de Educação	6 6,6%	
Consumo de estupefacientes	Consumo de drogas	Consumo de certas substâncias psicoativas	1 1,1%	3 3,3%
	Consumo de álcool	Consumo de álcool	2 2,2%	
Total			91	

Para os professores inquiridos, a indisciplina na escola é resultado das Condições de Funcionamento da Escola (60,4%), das Atitudes dos Alunos (19,9%), da Atitude das Famílias (12,1%), das Expectativas dos alunos face à escola (4,4%) e ainda o Consumo de Estupefacientes (3,3%).

Em relação às Condições de Funcionamento, os professores referem diversos problemas relacionados com o Espaço e Materiais (20,1%), sendo indicados, por exemplo, falta de equipamentos em muitas salas, sobrelotação dos espaços, degradação das instalações e ausências de salas de convívio; com a falta de Funcionários (18,7%) e a sua falta de intervenção perante comportamentos desadequados dos alunos; com a falta de Regras ou de uniformidade de regras e sua imposição pela direção da escola (11%). São ainda referidos problemas devido ao elevado número de alunos por Turma (5,5%) e com a Carga Horária, nomeadamente, a organização dos horários e o excesso de horas na instituição (4,4%).

Relativamente às atitudes dos alunos, os professores inquiridos apontam a falta de educação e respeito (9,9%), no que diz respeito aos valores (8,8%), os professores referem a falta de consciência cívica, respeito pelo espaço comum e desrespeito pelos funcionários e pelas regras na escola. Ainda dentro desta categoria, 1,1% especificou a falta de regras dos alunos.

Na categoria Família, os professores inquiridos apontam a desresponsabilização dos pais e encarregados de educação (5,1%) e o contexto familiar (6,6%), nomeadamente ambiente familiar desestruturado e falta de educação dos encarregados de educação.

Relativamente às Expectativas é indicada a falta de valorização da escola e a falta de expectativas futuras (3,3%) e a desmotivação dos alunos (1,1%).

No que diz respeito ao Consumo de Estupefacientes, é referido o consumo de drogas (1,1%) e o consumo de álcool (2,2%).

Quadro 2 – Causas da indisciplina na sala de aula, segundo os professores

Categorias	SubCategorias	Exemplo	UR	NC
Condições de Funcionamento	Espaços e materiais	Material danificado/velho Pouco espaço físico	4 3,1%	25 19,2%
	Regras	Permissividade por parte de elementos do CT que não respeita o que é definido por unanimidade Falta de uniformidade de critérios Avaliação do comportamento – aferição das estratégias e construção de novas	3 2,3%	
	Turma	Elevado número de alunos por turma Heterogeneidade das turmas	12 9,2%	
	Carga Horária	Sobrecarga horária dos alunos Existência de tempos mortos	6 4,6%	
Atitudes dos alunos	Valores	Falta de saber estar, de obediência Ausência de princípios/formação cívica Racismo	19 14,6%	55 42,3%
	Educação e Respeito	Conversa Brincadeiras Comportamentos desajustados/abusivos por parte dos alunos	20 15,4%	
	Regras	Manuseamento de telemóvel Cumprimento de regras/atitudes – ação dos alunos	13 10%	
	Cansaço	Fadiga de diversas origens exteriores às tarefas escolares Falta de hábitos de trabalho Falta de descanso (poucas horas de sono)	3 2,3%	
Expectativas dos alunos	Não valorização da escola	Falta de expectativas, de objectivos relativamente ao futuro (por parte dos alunos)	4 3,1%	19 14,6%
	Desinteresse e desmotivação	Falta de concentração dos alunos Falta de motivação para frequentar o curso imposto	15 11,5%	
Família	Ausência dos Pais/EE	Não acompanhamento por parte dos pais/EE Falta de colaboração dos pais/EE	3 2,3%	23 17,7%
	Desresponsabilização dos Pais/EE	Desresponsabilização dos EE	9 7%	
	Contexto familiar	Encarregados de Educação com falta de princípios, normas, regras de conduta Ausência de amor e afeto por parte da família	11 8,5%	

		Ambiente familiar desfavorável Ausência de códigos de conduta familiares		
Professor	Atitudes	Atitude e postura do adulto	2 1,5%	7 5,4%
	Práticas pedagógicas	Características do professor – ser humano – profissional/pessoal Dificuldades do professor enquanto gestor de conflitos e formador Estratégias rotineiras repetitivas	4 3,1%	
	Programas	Programas completamente desajustados e obsoletos	1 0,8%	
Consumo de estupefacientes	Consumo de drogas	Consumo de certas substâncias psicoativas	1 0,8%	1 0,8%
Total			130	

As causas da indisciplina na sala de aula referidas pelos professores são as Atitudes dos Alunos (42,3%), as Condições de Funcionamento (19, 2%), a Família (17,7%), a Expectativas dos Alunos (14,6%), o Professor (5,4%) e o Consumo de Estupefacientes (0,8%).

Relativamente às Atitudes dos Alunos, os professores apontam a falta de educação e respeito (15,4%), nomeadamente, comportamentos desajustados, conversas e brincadeiras, a falta de valores (14,6%): a ausência de princípios, racismo, falta de saber estar e desobediência. Também referem nesta categoria o cansaço dos alunos (2,3%) e a falta de regras (10%), como o manuseamento de telemóvel e o incumprimento das regras.

Sobre as Condições de Funcionamento, os professores referem o elevado número de alunos por turma e a heterogeneidade das turmas (9,2%). Referem ainda, a Carga Horária, sobrecarga horária dos alunos e também existência de tempos mortos (4,6%). Relativamente à subcategoria Espaços e Materiais (3,1%) os professores apontam a existência de material danificado e velho e pouco espaço físico. Relativamente à Falta de Regras (2,2%) os inquiridos apontam a falta de uniformidade de critérios de atuação dos colegas, ou permissividade por parte de elementos do Conselho de Turma.

Relativamente à categoria Família, os professores apontam o contexto familiar (8,5%), por exemplo, ambiente familiar desfavorável, ausência de códigos de conduta familiares e encarregados de educação com falta de princípios, normas e regras de conduta. A desresponsabilização dos pais e encarregados de educação (7%) e a ausência dos pais (2,7%).

Sobre as Expectativas dos Alunos, os professores referiram desinteresse e desmotivação (11,5%), nomeadamente a falta de concentração dos alunos e a falta de motivação para frequentar o curso imposto, e a não valorização da escola (3,1%), devido a falta de expectativas, e de objetivos relativamente ao futuro.

Na categoria Professor, os inquiridos referem as práticas pedagógicas (3,1%), nomeadamente a dificuldade do professor enquanto gestor de conflitos e formador e as estratégias rotineiras e repetitivas, as Atitudes (1,5%) e os Programas (0,8%), que consideram desajustados e obsoletos. Por fim, é ainda referido o Consumo de Estupefacientes (0,8).

Conclusões

Os docentes consideram, na sua esmagadora maioria, que indisciplina é o incumprimento de regras. Para os professores, as principais causas da indisciplina são exteriores à sua ação: são o desinteresse pela escola, a falta de valores morais, resultado de estruturas familiares onde existem problemas de natureza diversa, a falta de perspetivas de futuro, a falta de visão sobre a importância da escola para a sua vida. A frequente conversa entre alunos ou a passividade destes, não são comportamentos considerados de indisciplina, mas são para os professores atos deliberados que prejudicam e não enriquecem a aula, desgastam o professor e o clima de relacionamento com a turma.

Os professores do estudo, à semelhança de outros estudos descritos, apontam para causas exógenas à sua ação, as causas da indisciplina são da responsabilidade do aluno; provocadas por fatores sociais e familiares, pela própria instituição e pelo próprio sistema de

ensino. Pelo aluno, enquanto indivíduo e pelas relações que se estabelecem dentro do grupo turma. Neste sentido, referem Caeiro & Delgado: “ Muitas vezes, a pressão exercida por certos grupos no interior da turma é direcionada no sentido de pôr em causa as exigências da escola, não só nas actividades desenvolvidas na sala de aula mas também nos valores e na lógica da escola, conseguindo detrair a actividade dos colegas mais conformistas e aderentes ao que lhes é exigido pelos professores, originando um clima de receios e de intimidação no interior da turma” (2005, p. 29).

Pelas influências Sociais/familiares: famílias disruptivas, falhas emocionais entre pais e filhos, autoridade familiar inconsistente; pelas influências Institucionais/Sistema Educativo: currículos extensos, metas desadequadas à faixa etária, muitos alunos por turma, falta de funcionários, desvalorização do professor, falhas nas constituições das turmas, condições dos espaços físicos; pelo desempenho do Aluno: dificuldades de aprendizagem, falta de interesse, baixa autoestima, diferenças de personalidades, de desenvolvimento intelectual e moral, desvalorização da escola, ou por influências relacionadas com o grupo Turma: agressividade, professor visto como inimigo, dinâmicas coletivas de interação.

No caso específico desta escola, que não sofre obras de melhoramentos há bastantes anos, os professores consideram as Condições de Funcionamento da Escola como grandes causadoras de indisciplina, essencialmente a sobrelotação do espaço e a degradação das instalações, mas também a falta de funcionários e intervenção adequada destes junto dos alunos. Referem também, a falta de uniformidade de regras, o elevado número de alunos por turma e o excesso de carga horária.

Por outro lado, são referidas, como causa de indisciplina na escola, as atitudes dos alunos e as famílias, nomeadamente a falta de educação e respeito, falta de valores e incumprimento de regras, bem como contextos familiares desfavoráveis. Também as

expectativas dos alunos e o consumo de estupefacientes são apontadas como causa, embora com baixa percentagem.

Relativamente às causas da indisciplina na sala de aula, a maior percentagem recai igualmente, sobre as atitudes dos alunos, nomeadamente a falta de educação e respeito, a falta de valores e, ainda, falta de regras e cansaço dos alunos. São também causas de indisciplina na sala de aula, segundo os professores inquiridos, as condições de funcionamento que incidem no elevado número de alunos por turma e heterogeneidade, na sobrecarga horária, na degradação de materiais e espaço, mas também na falta de uniformidade de regras por parte dos professores e aplicação das mesmas de forma constante. O contexto familiar desfavorável e com insuficientes valores e regras de conduta, e a falta de expectativas dos alunos face à escola e objetivos futuros, gera desvalorização da escola, desinteresse e desmotivação, o que, segundo os professores inquiridos é fator de indisciplina.

Embora com baixa percentagem, cerca de 5%, foi apontado, como causa de indisciplina na sala, fatores relacionados com a atuação do professor, nomeadamente as práticas pedagógicas desenvolvidas, a dificuldade de gestão de conflitos, a atitude para com os alunos e os programas, os quais são referidos como desajustados e obsoletos.

Em síntese, os professores, não reconhecem a sua ação, como um dos principais fatores que podem conduzir a comportamentos de indisciplina, seria um estudo interessante verificar de que forma as relações entre as perceções e as representações dos professores condicionam a natureza e a incidência do comportamento indisciplinado dos alunos.

Referências

Aires, L. (2010). *Disciplina na sala de aulas- um guia de boas práticas para professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Amado, J. (2001) A indisciplina e a formação do professor competente. In: *Seminário Modelos e práticas de formação inicial de professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, p. 1-17.
- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Asa.
- Amado, J. & Freire, I. (2009). *A (s) indisciplina (s) na Escola- compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Boyle, G.; Borg, M.; Falzon, J.; Baglioni, A. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Caeiro, J. & Delgado, P. (2005). *Indisciplina em contexto escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mónica, Mª. (2014). *A sala de aula*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Picado, L. (2009). *A indisciplina em sala de aula: Uma abordagem comportamental e cognitiva*. Psicologia.com.pt.
- Silva, Mª & Neves, I. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder, *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), pp. 5-41