

▶ EDUCAR ◀ HOJE: DIÁLOGOS ENTRE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO



ORGANIZADORES

Vera Monteiro | Margarida Alves Martins
Lourdes Mata | José Morgado
Ana Cristina Silva | José Castro Silva | Marta Gomes

NO ÂMBITO DO:



ISPA  CENTRO
DE EDIÇÕES

EDUCAR HOJE: DIÁLOGOS ENTRE PSICOLOGIA,
EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

TÍTULO: EDUCAR HOJE: DIÁLOGOS ENTRE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO
ORGANIZADORES: VERA MONTEIRO, LOURDES MATA, MARGARIDA ALVES MARTINS, JOSÉ MORGADO,
JOSÉ CASTRO SILVA, ANA CRISTINA SILVA, MARTA GOMES

© ISPA-CRL
RUA JARDIM DO TABACO, 34 • 1149-041 LISBOA
1ª EDIÇÃO: ABRIL 2019

COMPOSIÇÃO: ISPA – INSTITUTO UNIVERSITÁRIO

ISBN: 978-989-8384-54-6

EDUCAR HOJE: DIÁLOGOS ENTRE PSICOLOGIA,
EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

ORGANIZADORES:

Vera Monteiro
Lourdes Mata
Margarida Alves Martins
José Morgado
José Castro Silva
Ana Cristina Silva
Marta Gomes

Edições ISPA

2019

Í N D I C E

Lista de Autores	1
Nota Introdutória A Coordenação do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação	5
“1, 2, 3 conta-me tu desta vez!”: Programa de leitura dialógica de histórias com crianças de idade pré-escolar Leonor Moreira Rato, Margarida Alves Martins	7
A atuação dos diretores escolares: Entre limites e necessidades Maria João de Carvalho, Luciana Salvador Joana	21
Aprender: A conceção de estudantes universitários de um curso na área da educação Camila Marta de Almeida, Sofia Freire, Juana de Carvalho Ramos Silva, Carolina Carvalho	35
A expressão sonora musical no desenvolvimento e avaliação em crianças e jovens com necessidades educativas especiais Ana Rita Laureano Maia, José Morgado	43
A intervenção do psicólogo escolar em contextos de RISCO Susana Vilarinho, Carolina Carvalho	59
As perdas podem contribuir para o desenvolvimento psíquico? Cristina Cruz, Helena Ventura, Margarida Pocinho	73
Aspetos afetivos e regulatórios durante o processo de estudo de estudantes do ensino superior Fátima Leal, Luísa Grácio	85
Bullying e qualidade de interações familiares na perspetiva de estudantes brasileiros Wanderlei Abadio de Oliveira, Jorge Luiz da Silva, Manoel Antônio dos Santos, Simona Carla Silvia Caravita, Marta Angélica Lossi Silva	105
Comportamento exploratório em relação à carreira de universitários brasileiros de administração: Comparando ingressantes e concluintes Fernanda Aguillera, Suellen Estevam Bortolotti, Mara de Souza Leal	119
Dependências online: Estudo sobre a perceção da supervisão parental numa amostra de pais de crianças e jovens Ivone Patrão, Pedro Aires Fernandes	133
Desenvolvimento moral e conceito de mentira nas crianças Maria José D. Martins, Beatriz Estevão	141
Diferenciação curricular e pedagógica: Dificuldades de concretização nas perceções e representações de professores do ensino básico e secundário em escolas do Alentejo Maria de Lurdes Moreira, Marília Favinha	157

Dinâmicas interativas em programas de escrita inventada: Um estudo qualitativo em contexto de jardim-de-infância Ana Albuquerque, Margarida Alves Martins	169
Estudo longitudinal do desempenho em leitura e perfis cognitivo-linguísticos de bons e maus leitores Edlia Simões, Margarida Alves Martins	187
Memória e significado dos brinquedos da infância Maria Cristina Faria, José Pereirinha Ramalho, Adelaide Espírito Santo	203
O impacto de um programa de sensibilização à linguagem escrita nas competências de literacia em crianças de idade pré-escolar Anabela Reis Antunes, Leonor Moreira Rato, Ana Cristina Silva	217
Percursos de vida de jovens que foram abrangidos por currículos específicos Maria Teresa Santos, Adelaide Espírito Santo, José Pereirinha Ramalho, Maria Cristina Faria, Cesário Almeida, José Pedro Fernandes, José António Espírito	231
“Remar contra a maré” de uma avaliação burocrática Maria Isabel Lopes da Silva	247
Escala de autoeficácia para psicólogos em contexto escolar: Processo de construção Solange Ester Koehler, Lourdes Mata	261
Práticas de literacia familiar – Conceções de papel e perceções de eficácia em famílias de crianças no início de escolaridade: Estudo longitudinal Lourdes Mata, Patrícia Pacheco, Maria José Mackaaij	277
Uma proposta didático-pedagógica para a aprendizagem de física no ensino médio Matheus Fernandes Mourão, Gilvandenys Leite Sales	295
Utilização saudável da <i>internet</i> no contexto educativo: O projeto escolas online Raul Melo, Pedro Aires Fernandes, Ivone Patrão	311
Vozes dos alunos sobre feedback: Um estudo no ensino superior Juana de Carvalho Ramos Silva, Carolina Fernandes de Carvalho, Camila Marta de Almeida, Sofia Freire	325

Lista de Autores

ADELAIDE ESPÍRITO SANTO (asanto@ipbeja.pt),

Instituto Politécnico de Beja

ANA ALBUQUERQUE (aalbuquerque@ispa.pt),

Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa

ANA CRISTINA SILVA (csilva@ispa.pt),

Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa

ANA RITA LAUREANO MAIA (maia_rita20@hotmail.com),

Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa

ANABELA REIS ANTUNES (anibereisantunes@gmail.com),

Centro de Bem Estar Infantil de Vila Franca de Xira

BEATRIZ ESTEVÃO (beatriz.r.estevao@gmail.com),

Instituto Politécnico de Portalegre

CAMILA MARTA DE ALMEIDA (camilaalmeiday@hotmail.com),

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

CAROLINA CARVALHO (cfcarvalho@ie.ulisboa.pt),

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

CESÁRIO ALMEIDA (calmeida@ipbeja.pt),

Instituto Politécnico de Beja

CRISTINA CRUZ (cristinacruz75@hotmail.com),

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos dos Louros, Funchal

EDLIA SIMÕES (edlia.simoes@usj.edu.mo),

University of Saint Joseph, USA /

/ Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa

FÁTIMA LEAL (fhleal@uevora.pt),

Universidade de Évora

FERNANDA AGUILLERA (aguillera@hotmail.com),

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

GILVANDENYS LEITE SALES (denyssales@ifce.edu.br),
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil

HELENA VENTURA (hcfventura@gmail.com),
Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos dos Louros, Funchal

IVONE PATRÃO (ivone_patrao@ispa.pt),
Applied Psychology Research Center Capabilities and Inclusion,
ISPA – Instituto Universitário, Lisboa

JORGE LUIZ DA SILVA (jorge.silva@unifran.edu.br),
Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde, Universidade de Franca, Brasil

JOSÉ ANTÓNIO ESPÍRITO SANTO (jsanto@ipbeja.pt),
Instituto Politécnico de Beja, Beja, Portugal

JOSÉ MORGADO (jmorgado@gmail.com),
Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa

JOSÉ PEDRO FERNANDES (jpfernandes@ipbeja.pt),
Instituto Politécnico de Beja

JOSÉ PEREIRINHA RAMALHO (jramalho@ipbeja.pt),
Instituto Politécnico de Beja

JUANA DE CARVALHO RAMOS SILVA (juana.silva@ifb.edu.br),
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

LEONOR MOREIRA RATO (leonormoreirarato@gmail.com),
Centro de Bem Estar Infantil de Vila Franca de Xira
Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa

LOURDES MATA (lmata@ispa.pt),
Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário

LUCIANA SALVADOR JOANA (lucianajoana@fpce.up.pt),
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro /
/ Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Universidade do Porto

LUÍSA GRÁCIO,
Universidade de Évora

MANOEL ANTÔNIO DOS SANTOS (masantos@ffclrp.usp.br),
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Univ. São Paulo, Brasil

MARA DE SOUZA LEAL (marasleal@yahoo.com.br),
Universidade de São Paulo, Brasil; Universidade do Minho

MARGARIDA ALVES MARTINS (mmartins@ispa.pt),
Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa

MARGARIDA POCINHO (mpocinho@staff.uma.pt),
Universidade da Madeira

MARIA CRISTINA FARIA (mcfaria@ipbeja.pt),
Instituto Politécnico de Beja

MARIA DE LURDES MOREIRA (mlrm@uevora.pt),
Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora

MARIA ISABEL LOPES DA SILVA,
Direção Geral da Educação, Ministério da Educação, Lisboa

MARIA JOÃO DE CARVALHO (mjcc@utad.pt),
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro /
/ Centro de Investigação e Intervenção, Universidade do Porto

MARIA JOSÉ D. MARTINS (mariajmartins@ipportalegre.pt),
Instituto Politécnico de Portalegre, VALORIZA /
/ Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

MARIA JOSÉ MACKAAIJ (mjose.mackaaij@gmail.com),
Biblioteca Municipal de Loulé

MARIA TERESA SANTOS (msantos@ipbeja.pt),
Instituto Politécnico de Beja

MARÍLIA FAVINHA (mfavinha@uevora.pt),
Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora

MARTA ANGÉLICA LOSSI SILVA (maioffi@ceerp.usp.br),
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Univ. São Paulo, Brasil

MATHEUS FERNANDES MOURÃO (matheusmourao@hotmail.com),
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil

PATRÍCIA PACHECO (pachecpatricia@gmail.com),
Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa

PEDRO AIRES FERNANDES (pedro.fernandes@cm-odivelas.pt),
Câmara Municipal de Odivelas

RAUL MELO (raul.melo@sicad.min-saude.pt),
Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências, Lisboa

SIMONA CARLA SILVIA CARAVITA (simona.caravita@unicatt.it),
Facoltà di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore

SOFIA FREIRE (asraposo@ie.ul.pt),
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

SOLANGE ESTER KOEHLER (solange.koehler@iffarroupilha.edu.br),
ISPA – Instituto Universitário, Lisboa /
/ Instituto Federal Farroupilha, Brasil

SUELLEN ESTEVAM BORTOLOTTI (sue_rafa@hotmail.com),
Universidade Metodista de Piracicaba, Brasil

SUSANA VILARINHO (susanavilarinhopf@gmail.com),
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

WANDERLEI ABADIO DE OLIVEIRA (wanderleio@usp.br),
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Univ. São Paulo, Brasil

Nota Introdutória

Nos dias 9 e 10 de julho de 2018 realizou-se em Lisboa, no ISPA – Instituto Universitário, o XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação, subordinado ao tema geral “Educar Hoje: Diálogos entre Psicologia, Educação e Currículo”.

O evento, organizado pelo Departamento de Psicologia da Educação e o Centro de Investigação em Educação do ISPA – Instituto Universitário (CIE-ISPA), pretendeu criar um espaço de encontro entre os actores do universo da Psicologia e da Educação no âmbito da investigação e da intervenção, desde a educação de infância ao ensino superior, promovendo trocas interdisciplinares que promovessem a partilha de conhecimento e a divulgação de práticas em contextos educativos, formais ou informais.

Vivem-se tempos caracterizados por rápidas mudanças sociais, culturais e científicas e pela diversidade das comunidades educativas. Esta nova realidade exige contínua reflexão sobre o conhecimento e a intervenção da Psicologia, em particular, no domínio da Educação, pelo que a estruturação de espaços de divulgação e discussão de natureza interdisciplinar são cruciais.

Neste XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação foram apresentadas conferências, simpósios e comunicações de temáticas diferenciadas procurando justamente o alargamento e partilha de conhecimentos e práticas. Consideraram-se como pertinentes Avaliação em Contexto Educativo, Contextos Educativos e Comportamentos, Contextos sociais e Desenvolvimento, Diversidade e Educação, Educação, Família(s) e Comunidade, Ensinar e Aprender, Interculturalidade e Educação, Literacia e Educação, Motivação e Emoções e Problemáticas do Currículo.

Destas apresentações resultaram textos que dão conteúdo a este **e-book**. A sua divulgação tem como objetivo disponibilizar informação que possa contribuir para um aprofundamento da reflexão das

temáticas abordadas, sendo que os conteúdos apresentados são da responsabilidade dos seus autores.

Agradecemos a todos aqueles que tornaram possível a realização deste Colóquio Internacional, em particular aos participantes e oradores convidados. Agradecemos ao ISPA-Instituto Universitário pelo apoio institucional bem como ao CIE-ISPA pelo suporte científico e organizativo.

Agradecemos ainda a todos os colaboradores do ISPA, estudantes e professores que nos ajudaram a realizar com sucesso este evento.

Com a colaboração deste leque diversificado de pessoas e estruturas, a quem renovamos o agradecimento, foi possível atingir o nosso objetivo também traduzido neste **e-book**.

A Coordenação do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

“1, 2, 3 conta-me tu desta vez!”: Programa de leitura dialógica de histórias com crianças de idade pré-escolar

Leonor Moreira Rato

Margarida Alves Martins

Resumo: Pretendemos com este estudo investigar, se um programa de leitura dialógica com crianças em idade pré-escolar, tem implicações no desenvolvimento da sua linguagem oral, especificamente, ao nível do reconto de histórias. Esta investigação contou com a colaboração de 26 crianças de 5 anos de idade. A presente investigação é de natureza quase-experimental, sendo composta por várias fases sequenciais: (1) fase de pré-teste, na qual as crianças foram submetidas a uma avaliação individual; (2) fase de intervenção, na qual foram estabelecidos 2 grupos-um grupo experimental com quem foi implementado um programa de leitura dialógica e um grupo de controlo com quem foi desenvolvido um programa de leitura tradicional; (3) fase de pós-teste, com vista a uma nova reavaliação nas mesmas áreas do pré-teste. É possível observar a partir dos resultados que no pré-teste o grupo experimental e de controlo apresentam resultados relativamente próximos e que após a implementação dos programas as crianças do grupo experimental tiveram melhores resultados no reconto de histórias, comparativamente com as crianças do grupo de controlo. Diremos em conclusão que a leitura dialógica de histórias parece ser uma prática a incorporar no quotidiano das rotinas de jardim-de-infância.

Palavras-chave: Leitura dialógica, Leitura de histórias, Crianças de idade pré-escolar.

Introdução

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo gradual que começa desde cedo, antes da entrada no ensino formal. É através das diferentes oportunidades que são dadas às crianças de exploração e contacto informal com a leitura e a escrita, precocemente, nos mais diversos contextos como na escola ou em casa, que as crianças vão adquirindo conhecimentos sobre aquilo que significa ler e escrever.

Este estudo foi financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (UID/CED/04853/2016)

Estes contactos precoces potenciam também o prazer e motivação para elas próprias quererem vir a aprender a ler e a escrever. Deste modo, tem havido uma preocupação crescente em promover hábitos de leitura em crianças de idade pré-escolar, estimulantes e com sentido para as crianças.

Nos últimos anos têm sido desenvolvidos muitos trabalhos de investigação que demonstram os benefícios subjacentes à prática de leitura de histórias (Gonzalez et al., 2014; Pagan & Sénéchal, 2014; Towson & Gallagher, 2016). Vários autores consideram que a leitura de histórias promove, de forma lúdica competências de pré-literacia cruciais para a sua entrada no ensino formal (NICHD Early Child Care Network, 2005; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Uma das competências de pré-literacia que a leitura promove é a linguagem. Ler livros às crianças permite-lhes aprenderem novas palavras – expandir o seu vocabulário e aprofundar a sua compreensão (Pagan & Sénéchal, 2014).

A leitura de histórias é uma prática que possibilita às crianças não só desenvolverem a sua linguagem, como promove a exploração e tomada de consciência sobre as características da linguagem escrita com sentido e de forma contextualizada. Aprendem a reconhecer letras, sinais de pontuação, implicitamente compreendem que existe uma direcionalidade da escrita (se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita) e que aquilo que dizemos pode ser representado através da escrita (Mata, 2008).

Alves Martins e Niza (2014), realçam esta ideia afirmando que a leitura de histórias é um contexto propício no qual as crianças se familiarizam com a linguagem escrita e aprendem a prestar atenção ao texto enquanto fonte principal de significado. Foi ainda demonstrado por outros autores que é uma oportunidade para as crianças verem ler fluentemente e irem adquirindo comportamentos de leitor (como o segurar num livro, ou o virar das páginas). Outros autores referem que a leitura de histórias promove o pensamento crítico e permite ter um conhecimento cada vez mais aprofundado sobre o mundo, tal como fomenta a criatividade e imaginação, resultado da introdução de per-

sonagens e das sequências da narrativa (Jonhston, 2016; Mata, 2008; Pickman, Kaefer, & Neuman, 2014).

Importa mencionar que, mais do que a quantidade de livros que são lidos, os benefícios da leitura prendem-se com a forma como a leitura é feita. Se um leitor demonstrar entusiasmo, se o livro abordar temáticas do interesse da criança e se a criança tiver um papel ativo durante a leitura, criar-se-á um contexto em que se promove uma maior motivação e prazer pela leitura, e que, por sua vez, fará com que as crianças peçam mais frequentemente para lhes lerem, demonstrem maior interesse, estejam mais atentas e retirem maior partido das aprendizagens que podem realizar a partir desta prática (Mata, 2004; Trivette & Dunst, 2007).

Assim, a leitura de histórias é vista como uma atividade fundamental a desenvolver precocemente, através da qual são trabalhadas competências imprescindíveis para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Leitura dialógica

Trivette e Dunst (2007) defendem que existem três tipos de leitura de histórias – a tradicional, a interativa e a dialógica. De acordo com estes autores, a leitura tradicional de histórias caracteriza-se pela leitura por um adulto de um livro para uma criança ou para um pequeno grupo de crianças, sem que haja lugar a quaisquer tipos de interações por parte das crianças. A leitura interativa de histórias, de forma distinta, envolve a leitura de um livro por um adulto usando uma variedade de técnicas com o objetivo de envolver a criança no texto. E por fim, a leitura dialógica de histórias, sobre a qual se debruça esta investigação e que “é uma leitura de livros ilustrados partilhada e interativa, que foi concebida para melhorar a linguagem e as competências de literacia das crianças” (Trivette & Dunst, 2007; WWC, 2007, p. 1).

O conceito de leitura dialógica de histórias surgiu com um estudo de Whitehurst et al. (1988), no qual realizaram uma intervenção de um mês com um grupo de 29 crianças com idades entre os 21-35 meses de classe média, que tinha como principal objetivo melhorar as práticas

de leitura de histórias pelos pais. Os autores concluíram com este estudo que, mais do que a interação, o uso de técnicas específicas durante a leitura que incentivavam as crianças a participar ativamente, como o “fazer perguntas às crianças sobre as imagens e as histórias”, tinham efeitos positivos no desenvolvimento da sua linguagem (Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

A leitura dialógica em si envolve uma troca de papéis entre o adulto e a criança, na qual o adulto funciona como um ouvinte ativo e questionador, enquanto a criança aprende a tornar-se a contadora da história (Trivette & Dunst, 2007; WWC, 2007). Este tipo de leitura potencia diferentes aprendizagens, uma vez que a criança tem um papel mais atuante durante a leitura, no qual lhe são dadas oportunidades de falar, fazer perguntas, explicar palavras desconhecidas e de repetir e expandir as suas respostas (Pullen & Justice, 2003, citado por Ergul et al., 2016).

Para fomentar a participação ativa das crianças durante a leitura dialógica, foram criados dois acrónimos – PEER e CROWD que são as técnicas específicas que caracterizam este tipo de leitura:

- A técnica PEER refere-se a *Prompt Evaluation Expand Repeat* e tem por objetivo providenciar um feedback corretivo e expandir as respostas das crianças (Zevenbergen & Whitehurst, 2003): (a) *Prompt* destina-se a incentivar a criança a participar na conversação sobre o livro; (b) *Evaluation* – avaliar as intervenções das crianças; (c) *Expand* – aumentar o número de respostas das crianças; (d) *Repeat* – repetir com vista a uma maior interiorização;
- No contexto do *Prompt* (um sistema de pistas), é utilizada a metodologia *CROWD*, que tem como objetivo ajudar os professores (ou leitores em geral) a estimular a criança durante a leitura. (a) *Completion prompts* – pedir à criança que complete frases da história; (b) *Recall prompts* – recordar/ajudas memória – realizar perguntas à criança sobre as personagens ou acontecimentos da história para que se lembre da história; (c) *Open-ended prompts* – perguntas abertas – encorajar a criança a responder a perguntas sobre o livro pelas suas próprias palavras (“agora é a tua vez, fala-me sobre esta página”); (d) *Why prompts* – porquê (o quê? como? porquê? onde?) – para aferir a sua perceção das imagens do livro e/ou a história; (e) *Distancing prompts* – relacionar- para estimular a relação entre a história e acontecimentos da sua vida (Ergul et al., 2016; Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

Ao longo das últimas décadas, os benefícios da leitura dialógica têm sido evidenciados por inúmeros estudos. Vários autores defendem que

a leitura dialógica no pré-escolar contribui para um maior desenvolvimento da linguagem, em particular ao nível do vocabulário recetivo e expressivo de crianças tanto de estatuto socioeconómico alto como baixo (Arnold, Lonigan, Whitehurst, & Epstein 1994; Hargrave & Sénéchal, 2000; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Estes últimos autores após realizarem uma intervenção de leitura dialógica em quatro centros de *Head Start*, com 123 crianças de 4 anos acrescentam, também, que o reconto de histórias é outra das competências que pode ser melhorada quando são lidos às crianças livros de forma dialógica. Estes autores observaram que após a intervenção as crianças incluíam nas suas narrativas um maior número de elementos de avaliação, estados internos de personagens e diálogo. De forma similar, Lever e Sénéchal (2011) vieram demonstrar que as crianças de 5-6 anos que tinham sido expostas a um programa de 8 semanas de leitura dialógica, apresentavam narrativas de reconto mais estruturadas. E por fim, outros autores consideram que a leitura dialógica estimula um maior interesse na criança pela leitura e pelos livros (Pilinger & Wood, 2014).

Em síntese, Arnold et al. (1994) e Hargrave e Sénéchal (2000) consideram que há três vetores que caracterizam a leitura dialógica:

- (1) Encorajar a criança a participar;
- (2) Providenciar *feedback* à criança;
- (3) Adaptar o estilo de leitura às habilidades linguísticas das crianças.

Dada a inexistência de estudos realizados em Portugal que atestem a eficácia deste tipo de intervenção, consideramos pertinente investigar se um programa de leitura dialógica com crianças de idade pré-escolar tem implicações no desenvolvimento da sua linguagem oral, ao nível do reconto de histórias. Colocámos a seguinte hipótese: crianças em idade pré-escolar sujeitas a um programa de intervenção de leitura dialógica têm melhores resultados no *reconto de histórias* no pós-teste, em comparação com crianças que foram expostas a um programa de leitura tradicional.

Metodologia

Participantes

Participaram neste estudo 26 crianças com 5 anos de idade (média de 64.89 meses, com um desvio padrão de 3.64), que frequentavam o ensino pré-escolar de uma Instituição de Solidariedade Social (IPSS), do Concelho de Vila Franca de Xira.

Estas crianças pertenciam a 3 salas heterogéneas (3, 4 e 5 anos); em cada uma delas, as crianças foram divididas aleatoriamente, em dois grupos – experimental e de controlo. O grupo experimental foi constituído por 12 crianças (4 de cada sala) e o grupo de controlo pelas restantes 14 crianças (3, 5 e 6 em cada sala).

Instrumentos e procedimentos

Avaliação do reconto. Para avaliar o reconto da narrativa foi pedido às crianças que ouvissem com atenção a *história dos Três Porquinhos*. De seguida foi-lhes solicitado que fizessem o seu reconto. Nos casos em que as crianças revelaram maiores dificuldades, foram incentivadas a olhar para as imagens e a relatar o que estava a acontecer. Cada um dos recontos das crianças foi gravado e posteriormente transcrito e cotado de acordo com uma grelha realizada para o efeito. A grelha de correção do reconto foi elaborada a partir do esquema da narrativa. Na realização deste esquema, inicialmente começamos por dividir a história em 3 categorias – Introdução, desenvolvimento e conclusão. Contemplamos na introdução o quadro e o acontecimento inicial; no desenvolvimento, a resposta interna; e por fim na conclusão a consequência direta e a reação. Considerámos assim 13 segmentos proposicionais nesta história. Cada segmento proposicional referido pelas crianças durante o reconto foi entre 0 a 2 pontos, conforme fosse recontado de forma mais ou menos completa. Consideremos o primeiro segmento da história – “Era uma vez três porquinhos que viviam em casa com a sua mãe, o seu pai e os seus irmãos. A casa era pequena e quando nasceram novos irmãos não havia espaço para todos”. Às

crianças que recontassem: “Os porcos” – era-lhes atribuído 0 pontos; As que dissessem: “Era uma vez três porquinhos” – 0.5 pontos; “Era uma vez três porquinhos que viviam em casa com mãe, o seu pai e os seus irmãos” – 1 ponto; os que diziam: “Era uma vez três porquinhos que viviam com a sua mãe, o seu pai, e os seus irmãos e já não havia espaço para todos” – 1.5 pontos, e aqueles que recontavam com todos os segmentos que anteriormente foram mencionados e acrescentavam “que não havia espaço para todos “ era-lhes atribuído a pontuação máxima de 2 pontos. Ou seja, quanto mais detalhes no reconto, maior seria a sua pontuação. A pontuação final nesta tarefa variava entre 0 e 26, sendo que 26 era pontuação máxima que uma criança podia obter.

Importa referir que, cada criança foi avaliada de forma individual numa sala à parte, com um ambiente calmo, que lhe permitisse responder às tarefas propostas o melhor possível. Todas as tarefas desta avaliação duravam aproximadamente 10/15 minutos.

Os dados foram recolhidos em dois momentos distintos, tendo o primeiro o pré-teste sido realizado entre novembro e dezembro; e após implementação do programa, entre março e abril, teve lugar uma reavaliação com recurso aos mesmos instrumentos utilizados no pré-teste acima descritos.

Programa de intervenção de leitura dialógica. O programa de leitura dialógica teve a duração de 6 semanas, com 2 sessões por semana, cada uma com, aproximadamente, a duração de 10-15 minutos. A história foi lida a 4 crianças, que pertenciam ao grupo experimental, em cada uma das 3 salas. O programa foi constituído por 12 sessões.

Foram utilizados 6 livros e cada um deles foi lido duas vezes. Os livros foram escolhidos de acordo com 5 princípios: (1) introduzirem novo vocabulário; (2) serem constituídos por ilustrações coloridas para apoiar a narrativa; (3) não terem texto muito extenso; (4) serem apropriados à idade; (5) e não terem sido lidos anteriormente.

Antes de iniciar a leitura, mostrávamos a capa, contracapa e folha de rosto do livro. Posteriormente era lido o título e eram feitas várias questões com o objetivo de envolver a criança e suscitar a sua curiosidade

e interesse pela história, nomeadamente: “Sobre o que falará esta história?”; “O que será que vai acontecer?”, entre outras.

Da primeira vez que a história era lida, era feita referência ao novo vocabulário e às imagens; no entanto, o objetivo principal era que compreendessem a narrativa. A leitura era feita de forma pausada, o tom de voz adequado eram feitos alguns sons (ex., “Grrrr...”; “ploc, ploc”) consoante fossem aparecendo na história para suscitar a sua curiosidade e maior atenção.

Na segunda leitura as crianças eram questionadas (e.g., “Lembram-se sobre de que é que esta história falava?”; “o que é que isto queria dizer?”) e à medida que se começava a virar as páginas e a ler a história já eram as próprias crianças que a contavam.

A interação que se segue ilustra algumas das perguntas realizadas pela investigadora na segunda leitura do livro “O grande assalto ao queijo”:

Investigadora: “Ainda se lembram desta história?”

Crianças: “sim. O grande assalto ao queijo.”

Investigadora: “Muito bem! E lembram-se sobre o que é que falava esta história?”

Crianças: “Falava sobre o medo”.

Investigadora: “Sobre o medo, porquê? O que é que os ratos foram lá fazer?”

Crianças: Os ratos foram lá roubar o queijo. E o papá elefante ficou muito assustado porque tinha muito medo de ratos.

Investigadora: “Então vamos lá ler esta história. Vocês gostaram tanto que agora vão-me ajudar a contar!”

Investigadora: “Na verdade havia uma coisa da qual o papá elefante tinha medo?”

Crianças: “De ratos...”

Investigadora: “Exactamente!”

Investigadora: “E vocês têm medo de alguma coisa?”

Crianças: “Eu tenho medo do escuro; Eu não gosto muito de aranhas.”

Após a leitura, era sempre pedido às crianças que recordassem as palavras que tinham aprendido com aquela história, fizessem o reconto da história e por vezes eram ainda feitos paralelismos entre a história e a vida pessoal das crianças.

Programa do grupo de controlo. O grupo de controlo realizou um programa de leitura tradicional que teve a mesma duração que o programa de leitura dialógica – 6 semanas, bem como o mesmo número de sessões – 12 sessões e foram igualmente lidos os mesmos livros, duas vezes por semana.

O que distinguiu este programa do de leitura dialógica foi o facto de as histórias serem lidas pelo educador de infância dessas crianças de forma tradicional. O número de crianças deste grupo variou consoante o número de crianças de 5 anos que a sala tinha.

Resultados

Apresentam-se na Tabela 1 as médias e os desvios-padrão referentes ao grupo experimental e de controlo, obtidos no reconto da história.

Tabela 1

Médias e desvios-padrão do grupo experimental e de controlo no pré e pós testes referentes ao Reconto de Histórias

	Reconto			
	Pré-teste		Pós-teste	
	<i>M</i>	<i>D.P</i>	<i>M</i>	<i>D.P</i>
G. E.	8.46	3.65	14.33	5.26
G.C.	6.43	2.54	7.54	5.50

Nota. *M*=Média; *DP*=Desvio-Padrão; G.E.=Grupo Experimental; G.C.=Grupo de Controlo.

Como é possível observar na Tabela 1, no pré-teste ambos os grupos apresentam médias relativamente similares com resultados ligeiramente superiores por parte do grupo experimental. No pós-teste as crianças do grupo experimental melhoraram significativamente os seus recontos, comparativamente às crianças do grupo de controlo.

Para verificar o impacto do programa foi realizada uma ANCOVA utilizando como variável independente o grupo, como covariável os

resultados do reconto no pré-teste e variável dependente os resultados do reconto no pós-teste.

Os resultados obtidos demonstram que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos [$F(1,23)=7.35$, $p<.05$, $h^2=.24$].

No pré-teste as crianças dos dois grupos realizaram recontos poucos estruturados como se pode observar nos seguintes exemplos: Grupo experimental: “O primeiro porquinho fez uma casa amarela igual à minha cama”; Grupo de controlo: “O primeiro porquinho uma casa de palha”. Grupo experimental: “Depois soprou, soprou a casa do porquinho, deitou a casa abaixo” ou “O lobo soprou muito, muito forte e mais forte e soprou, soprou”. Grupo de controlo: “A casa do porquinho foi até abaixo”.

No pós-teste as crianças do grupo experimental realizaram um reconto muito mais estruturado, respeitando as sequências de narrativa assim como mais completo no qual atendem aos pormenores contrariamente ao que tinha feito no pré-teste. Apresentam-se alguns exemplos que ilustram esta melhoria: Pré-teste: “Existiam três porquinhos, mas não cabiam dentro da casa era muito pequena”; Pós-teste: “Era uma vez três porquinhos, que viviam com a mãe, o pai e os irmãos. A casa era pequena e quando nasceram novos irmãos não havia espaço para todos”. Verifica-se que do pré para o pós-teste a criança tem uma maior preocupação em produzir frases mais estruturadas, nas quais já inclui o motivo que os levou a sair de casa, denotando que aprendeu a sequência da narrativa, conseguindo descrever os momentos fulcrais da história. É ainda possível observar esta evolução quando, por exemplo, enunciam cada uma das casas que os irmãos foram construir. Assim, no pré-teste: “O primeiro fez uma casa amarela igual à minha cama; o outro fez uma casa de árvores porque havia um grande bosque”. No pós-teste: “O primeiro porquinho fez uma casa de palha; o segundo construiu uma casa de madeira e o terceiro porquinho, o mais velho, construiu uma casa de tijolos”.

Comparativamente, as melhorias das crianças do grupo de controlo não são tão significativas, não descrevendo os pormenores, esquecendo-se por vezes de contar toda a história, como se pode verificar no

exemplo que se segue: No pré-teste: “E depois o lobo soprou com força e a casa foi abaixo”. No pós-teste “Depois foi a casa do outro irmão e disse: Abre-me a porta, porquinho, se não vou deitar a casa...”. É ainda notório, que apesar da melhoria, no pós-teste a criança ainda não identifica a casa do irmão a que foi e não termina a frase.

Discussão

Com o presente estudo procurámos investigar se um programa de leitura dialógica com crianças de idade pré-escolar tem implicações no desenvolvimento da linguagem oral especificamente ao nível do reconto de histórias.

Os resultados obtidos vieram confirmar o impacto positivo do programa ao nível do reconto. As diferentes estratégias utilizadas durante a leitura dialógica, em particular, as perguntas feitas para que assimilassem os aspetos principais das histórias, as pistas dadas e o reconto que lhes era pedido após a primeira leitura, permitiram que as crianças retivessem e recordassem, com maior facilidade, os aspetos cruciais da história e a conseguissem reproduzir de forma mais pormenorizada e respeitando a narrativa. Foi igualmente possível observar que as crianças usavam nos seus recontos as palavras novas que tinham aprendido e que ainda não eram habitualmente utilizadas pelas crianças nesta idade.

Foi notório ao longo das 12 sessões a preocupação crescente das crianças em respeitar a estrutura da narrativa e em atender, progressivamente, aos seus pormenores. No pré-teste as crianças de ambos os grupos recontavam a história de uma forma muito simplista, incluíam aspetos exteriores e, por vezes, faziam alguma confusão na reprodução das sequências. Já no pós-teste as crianças do grupo experimental apresentaram nítidos avanços, referindo nos seus recontos um maior número de detalhes relativos às ações das personagens, aos materiais que utilizavam, aos próprios diálogos e expressões utilizados, que espelhavam a maior preocupação que tinham em incluir pormenores e em res-

peitar a estrutura da narrativa. As melhorias atestadas vão de encontro com os estudos anteriores de Zevenbergen, Whitehurst e Zevenbergen (2003) e Lever e Sénéchal (2011), que defendem que as crianças que participam em programas de leitura dialógica melhoram substancialmente os seus recontos em comparação com crianças que foram expostas a um programa de leitura tradicional.

Neste programa o adulto funcionou como intermediário – utilizando uma variedade de técnicas como fazer perguntas, pedir às crianças que antecipassem os conteúdos da história, falassem sobre as imagens – para incentivar o gosto e a participação de todas as crianças na leitura, em particular aquelas que apresentavam maiores dificuldades.

Outro dos aspectos que caracterizou este programa foi o facto de os livros escolhidos não terem sido lidos anteriormente, terem imagens atrativas, serem apropriados à idade e terem textos pouco extensos, assim como os grupos constituídos terem integrado um número reduzido de crianças (4 por grupo) o que contribuiu para um maior à vontade, participação e entre ajuda entre as crianças durante a leitura.

Os benefícios alcançados nesta investigação no que respeita ao reconto de histórias reforçam a importância da promoção de programas de leitura dialógica em idade pré-escolar. Este estudo demonstrou que, a utilização de estratégias que potenciam a participação ativa das crianças em eventos de leitura, fomentam a aquisição de ferramentas cruciais para que as crianças sejam futuros leitores. É importante referir, ainda, que a leitura dialógica não promove apenas aspetos relacionados com a literacia mas também as relações de grupo: como o questionar, o refletir, o respeitar a opinião do outro, a criatividade e autoestima e que a utilização da leitura dialógica não é onerosa, não implicando meios adicionais aos que são requeridos na leitura tradicional, mas apenas que o leitor utilize estratégias específicas que promovam ouvintes activos e pequenos contadores de histórias. Uma das limitações deste estudo prende-se com o facto do programa de leitura dialógica e o programa de leitura tradicional não terem sido realizados pela mesma pessoa, nem no mesmo contexto, o que poderá ter tido influência nos resultados. Em estudos futuros seria importante que o progra-

ma fosse realizado em contexto de sala de jardim-de-infância pelos educadores.

Consideramos também que em estudos futuros seria pertinente aferir os efeitos que este programa de leitura dialógica de histórias no pré-escolar tem *a posteriori* no primeiro ciclo. Poderá ainda proceder-se à realização de estudos similares que incluam crianças de diferentes faixas etárias, com estatutos socioeconómicos distintos e em escolas tanto públicas como privadas.

Referências

- Alves Martins, M., & Niza, I. (2014). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita* (1ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret1, Z., & Deniz, Z. (2016). An adapted dialogic reading program for Turkish kindergarteners from low socioeconomic backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 169-184.
- Gonzalez, E., Pollard-Durodola, S., Simmons, C., Taylor, B., Davis, J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214-226.
- Hargrave, A., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Jonhston, V. (2016). Successful read-alouds in today's classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 52(1), 39-42.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24.
- Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, XXII(1), 95-108.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41(2), 428-442.

- Pagan, S., & Sénéchal, M. (2014). Involving parents in a summer book reading program to promote reading comprehension, fluency, and vocabulary in grade 3 and grade 5 children. *Canadian Journal of Education*, 37(2), 3-31.
- Hargrave, A., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Pinkham, A., Kaefer, T., & Neuman, S. (2014). Taxonomies support preschoolers' knowledge acquisition from storybooks. *Child Development Research*, vol. 2014, 1-10.
- Towson, J., & Gallagher, P. (2016). Shared interactive reading for young children with disabilities: a review of literature with implications for future research. *Bagkent University Journal of Education*, 3(1), 72-85.
- Trivette, C., & Dunst, C. (2007). Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *Center of Early Literacy Learning*, 1(2), 1-12.
- What Works Clearinghouse (WWC). (2007). *Dialogic reading*. Retirado de http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/intervention_reports/WWC_Dialogic_Reading_020807.pdf
- Whitehurst, G., Falco, F., Lonigan, C., Fischel, J., DeBaryshe, B., Valdez-Menchaca, M., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
- Zevenbergen, A., & Whitehurst, G. (2003). Dialogic reading: A shared book Reading intervention for preschoolers. *Dialogic Reading*, 1, 1-41.
- Zevenbergen, A., Whitehurst, G., & Zevenbergen, J. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Applied Developmental Psychology*, 24, 1-15.

A atuação dos diretores escolares: Entre limites e necessidades

Maria João de Carvalho

Luciana Salvador Joana

Resumo: A necessidade de as organizações e as suas lideranças se adaptarem à exigente dinâmica atual foi o que mais contribuiu para engrossar o léxico pedagógico com os conceitos de líder e liderança, situação a que não é alheio o contexto educativo português. O Decreto-Lei nº 75/2008 formaliza-o de modo bastante reforçado quando reconhece importância às dimensões da gestão e da liderança para o desenvolvimento de uma escola mais autónoma e de qualidade. Enquadramento que justifica a criação do cargo de diretor, constituindo um órgão unipessoal, “para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável” (Preâmbulo, p. 2342).

Neste âmbito, foi nosso objetivo conhecer se as representações e as práticas de liderança deste órgão de gestão enforma as decretadas características do “reforço de liderança” no que respeita ao favorecimento de resultados escolares e do comportamento dos alunos.

O nosso trabalho compreendeu uma opção metodológica de natureza qualitativa sobre 5 agrupamentos de escola situados na região do Alto Douro, sendo que a recolha de dados foi realizada entre o período que mediou entre 2016-2017. Fez-se uso da análise documental, que incidiu sobre os documentos estruturantes, e da entrevista semiestruturada realizada aos diretores. A interpretação dos dados foi feita através da análise de conteúdo associada à utilização do MAXQDA.

Foi possível concluir que os objetivos inclusos no decreto supracitado, na maior parte dos casos, estão longe de serem atingidos, sendo que nas situações em que parece existir alguma melhoria ela não é consequência direta da unipessoalidade da gestão.

Palavras-chave: Liderança, Gestão, Diretor escolar.

Introdução

Explícita e implicitamente a racionalidade tecnocrática tem assumido grande centralidade e protagonismo ao incorporar decisões e recomendações a nível das políticas educativas desenvolvidas a partir da década de 80, em estreita ligação com a ideologia da modernização. O ano de 1986 já se tinha apresentado, pelas condições de relativa estabilidade política, como o mais favorável à execução de uma reforma

no sistema educativo que apresentará uma tendência marcadamente assente na ideologia da modernização, reportando a regulação da educação ao modelo empresarial (Lima, Afonso, 1993), revelando a importação dos ideais da racionalização, de aumento de eficácia e eficiência, de aumento de qualidade e produtividade. Esta tendência de mercado no setor educativo, introduzida por influência neoliberal, dilui as finalidades sociais que a escola contempla e reconverte-a em uma organização cujo funcionamento é plagiado do empresarial.

Este é o contexto favorável à implementação do Decreto-Lei nº 75/2008 que assume a importância de lideranças unipessoais como o remédio para alguns dos problemas com os quais a organização escolar se depara e que são uma consequência da sua grandeza e complexidade.

Assim, visando conhecer se as representações e as práticas de liderança do órgão de gestão enformam as decretadas características do “reforço de liderança”, no que respeita ao favorecimento de resultados escolares e ao comportamento dos alunos, realizamos uma investigação em cinco agrupamentos de escola/escola não agrupada na região do Alto Douro, à custa da entrevista semiestruturada, no total de 20, realizada aos diretores, a elementos do Conselho Geral e docentes sem cargo, sendo que a interpretação dos dados foi feita através da análise de conteúdo associada à utilização do MAXQDA.

A unipessoalidade na gestão: O diretor

O modelo de unipessoalidade na gestão, preconizado pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, “como uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar”, rompeu com mais de 30 anos de gestão colegial das escolas públicas portuguesas sob a égide de “reforçar a liderança”, tornando-a mais eficaz ao mesmo tempo que dota a escola de um “rosto a quem assacar responsabilidades”, alguém a quem “pedir contas”. E, neste âmbito, o supracitado decreto parece contrariar a máxima de que muitos podem mais do que um e sugere que os órgãos colegiais são menos responsáveis e mais difíceis de responsabilizar.

Parece, neste contexto, válida a consideração generalizada de que o novo normativo (DL nº 75/2008) trouxe um acréscimo de responsabilidade e visibilidade para o exterior da figura do diretor e, por esse facto, não deixa de ser legítima a ideia de que o diretor está sujeito a maior visibilidade e maior pressão, tanto interna como externa, a que não é marginal, por exemplo, a atividade de Avaliação Externa de Escolas.

Isso mesmo se pode verificar pelo gráfico que se segue onde se constata que a totalidade dos entrevistados considera que este “rosto da escola” adquire maior protagonismo em várias frentes.

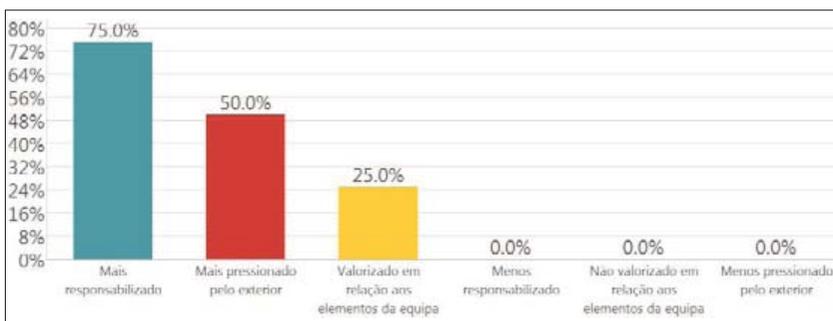


Gráfico 1. Representações sobre a liderança do diretor

No entanto, se é verdade que não existem trabalhos de natureza empírica que possam corroborar a ideia de que lideranças unipessoais são mais fortes e mais eficientes que as colegiais, de onde se conclui estarmos perante uma conclusão meramente ideológica, também não podemos evitar a consideração de que “A existência de um órgão de gestão unipessoal ou colegial não é, em si mesma, uma questão fundamental para a garantia da democraticidade, qualidade e eficácia do exercício das funções de gestão do topo de uma organização” (Barroso, 2008: 6).

O diretor passa a concentrar em si os poderes de nomear, exonerar, designar, seleccionar, recrutar, avaliar, entre outros, abarcando, desta feita, as áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, o que parece configurar uma vinculação ao poder político, tanto quanto um reforço de recentralização de poder. E, a este nível, o cargo do diretor apresenta-se como ambíguo, pois tanto pode signifi-

car modernização administrativa como (re)centralização burocrática. De resto, o enfoque na eficiência permite-nos a consideração de que, para o legislador, “a administração da escola não é diferente da administração de outras organizações e, por isso, os modelos de gestão empresarial, a eficiência, a formação técnica dos gestores, entre outras, são temáticas insubstituíveis”(Costa, 1996: 32). Assim, fica evidente que o normativo em questão traduz o protagonismo da racionalidade instrumental presente nos conceitos de eficiência e eficácia e no relevo dado às dimensões da liderança e gestão, e que a figura do diretor encerra, na medida em que se é importante fazer “aquilo que tem que ser feito” também é importante fazer bem o que é necessário fazer (Bennis, 1989), no caso de acordo com a orientação e controlo da administração educativa, e executar as deliberações do Conselho Geral.

Neste âmbito, em termos operativos, o diretor tem a competência de organizar e processar a informação e conseqüente comunicação, garantir que toda a comunidade escolar conheça as normas a cumprir, tarefas a efetuar, quer sejam de natureza mais científico/pedagógica ou cultural. Acrescem as competências, por inerência do cargo que ocupa, de representar a organização escolar, exercer o poder hierárquico relativamente ao pessoal docente e não docente, exercer o poder disciplinar sobre os alunos e executar todos os atos burocráticos necessários ao funcionamento da instituição.

O diretor: Líder e gestor

A natureza do cargo de diretor coloca-nos perante os conceitos de gestor e de líder que apesar de diferentes não são antagónicos, sendo que, no nosso caso, eles se assumem como complementares. Se, por um lado, esta distinção pode radicar na ideia, defendida por vários autores, de que o gestor tem uma preocupação maior com a complexidade da organização e o líder com as mudanças que nela podem ser operadas, a verdade é que nas palavras de Crozier e Sérieyx “O líder sabe o que é necessário fazer, enquanto o gestor sabe como fazer bem” (1994: 110). Ou então, como refere Bothwell, a “liderança é a capacidade de levar os outros a fazer, com gosto, aquilo que não querem [...]

os gestores não são [...] líderes (capazes de fazer com que os outros os sigam) por definição ou por categoria profissional” (1991: 17). Fica assegurada a importância do líder saber motivar e inspirar confiança nos seus liderados, visando o envolvimento de todos na prossecução dos objetivos da organização, o que justifica a presença da reflexão sobre o “quê” e o “porquê”, motivo pelo qual perspetiva a sua ação a longo prazo. Aspetos que não se revelam imprescindíveis à ação do gestor, na medida em que ela se pauta pelo curto prazo, pela resolução imediata de problemas, procurando os melhores meios para responder ao “como” e ao “quando”.

Certo é que o diretor da escola pública portuguesa tem que ser capaz de aliar a dimensão do líder à do gestor, ao mesmo tempo que está obrigado a cumprir o estabelecido pela administração central em articulação com as orientações emanadas pelo Conselho Geral, em consonância com o seu projeto de intervenção, sem esquecer que é professor, muito embora sem carga letiva.

Tais considerações dão suporte à ideia de que ao diretor escolar se exige um perfil adequado para responder às solicitações de natureza diversa próprias da organização escolar, ideia partilhada por todos os entrevistados. De resto, foram unânimes na apreciação de que o diretor está obrigado a uma disponibilidade completa para com a organização que, de tão complexa, é tão difícil de gerir. E3 é perentório quando afirma “ser diretor é não ter vida”. Afirmção que encontra eco em todos os discursos proferidos pelos entrevistados a exercer a função de diretor, bem como na maioria dos restantes interlocutores. Por isso, não foi estranho que nas motivações para o cargo a maioria visse no desejo de servir o motor que aciona a vontade de o exercer, muito embora tivesse ficado claro que não existe uma única motivação, mas várias, que se conjugam para que alguém se possa dedicar a um trabalho exigente mas que o dinheiro não parece compensar.

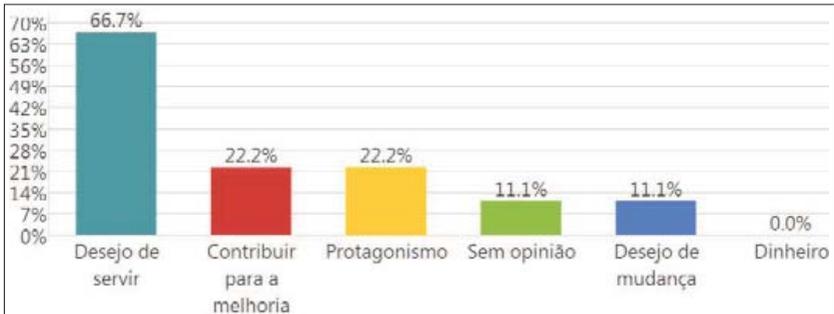


Gráfico 2. Motivação para o cargo de diretor

Este líder que, ao assumir o seu papel, se vai revelando pelo e no exercício da sua função adquire uma imagem díptica, aqui numa alusão a Lima (1998), pois dependendo da perspectiva dos entrevistados a sua imagem tanto se aproxima da de um gestor, como de um professor ou ambos, como bem o expressa o gráfico que se segue. Aliás, mais uma vez os respondentes têm dúvidas em assumir posições simplistas que possam traduzir representações rigorosas da imagem que o diretor transmite, sendo que “gestor”, “professor” ou “ambos” foram sendo considerados ao longo das falas, e em alguns casos pelos mesmos interlocutores, sem que houvesse uma apropriação efetiva de uma única visão.

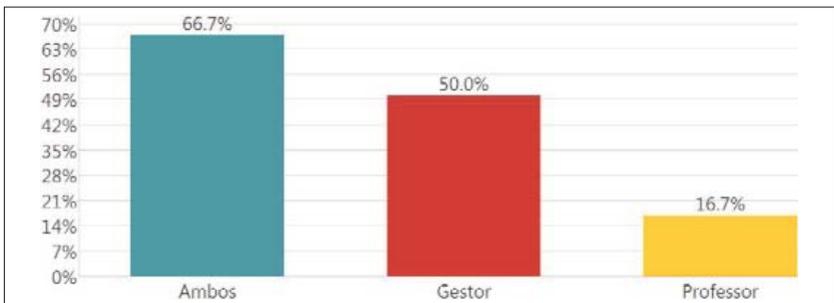


Gráfico 3. Imagem do diretor

A ideia de que o diretor tanto é um gestor como um professor relewa da importância que é dada ao funcionamento da organização escolar no sentido mais técnico, assumindo-se a importância do conheci-

mento especializado, dando-se relevância a um governo da organização que incide sobre o tecnicismo a que a mesma obriga, mas à qual se associa o conhecimento da realidade educacional. Porém, a ideia de que é mais uma coisa em prejuízo da outra acolhe uma maior percentagem na imagem de gestor em virtude do trabalho administrativo/burocrático que tem em mãos. Alguns dos respondentes, quando afirmam que o diretor é mais um professor, cingindo-se à realidade em questão, fazem-no de uma forma pouco abonatória, por considerarem que é mais difícil ser gestor que professor. “Para se gerir é preciso ter mão, eu não digo pesada, não é isso que está em causa, mas sim o saber dizer não e sim quando é preciso, mesmo que se trate de pessoas que nos são mais próximas” (E10), ou a afirmação de E20 quando refere que “um diretor tem que ser capaz de tocar vários instrumentos ao mesmo tempo, neste caso o meu diretor está muito preso no pedagógico talvez seja por isso que não consegue impor-se relativamente às lideranças dos departamentos”.

As diferentes posições assumidas nunca deixaram antever a importância de termos nas escolas técnicos de gestão, simplesmente, como atesta a afirmação do respondente E11 ao referir que “Não é uma situação que me choque, mas eu não posso esquecer aqui o papel do ministério e quando penso nisso, no discurso do poupar, do não gastar, do sermos racionais, etc., etc., deixo de poder considerar essa possibilidade no abstrato”.

Um professor com competências de gestão, em teoria, confere maior primazia à dimensão pedagógica em prejuízo da administrativa, o que resulta numa maior ingerência na esfera decisória por parte dos professores, evitando o receio de um gestor como um funcionário ao serviço da administração central. A ideia de um diretor/gestor obrigará o responsável pela governação das escolas a cingir-se exclusivamente ao universo da gestão eficaz, como descuidando a natureza plural das suas práticas. Somos de opinião de que é necessário que a competência do gestor não fique restrita ao campo gestionário como componente divergente do ministério do professor e não abra caminho a conceptualizações de práticas de “especialidade técnica” em oposição às de “especialidade educacional”, não permitindo a convergência de valores

que possam determinar opções organizacionais e pedagógicas convergentes com o sentido emancipatório que a democracia encerra.

São os órgãos de governação de cada escola que têm a responsabilidade de adotar um determinado perfil de liderança que seja ou mais tecnocrático e gestor ou mais democrático e emancipatório.

Estamos em crer que uma liderança centrada na figura do diretor reclama para o exercício deste cargo alguém cujo perfil possa conciliar o ser “forte” com o ser “democrático”, o que pode ser uma mais-valia quando se tenta conciliar os valores da eficácia e da eficiência com os valores da cidadania democrática.

O que se resolve com a unipessoalidade da gestão

De facto, a premissa de que a unipessoalidade permite reforçar as lideranças não passa de uma conclusão ideológica, sem sustentação empírica, como já havíamos referido, pois fica votado ao esquecimento a ideia de que liderança é um fenómeno contextualizado, em dependência com variáveis externas e internas. Caso assim não fosse, não se perceberia como nas cinco unidades gestão investigadas a indisciplina tivesse aumentado, como o afirmam de forma inequívoca os entrevistados deste estudo.

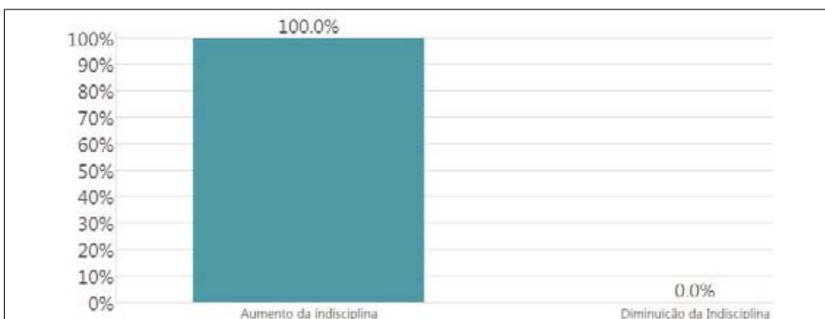


Gráfico 4. Impacto dos órgãos unipessoais no comportamento dos alunos

Todos os diretores foram perentórios na ideia de que a justificar esta indisciplina está a grandeza dos agrupamentos: Refere E5 “O trabalho

burocrático é tanto que não resta tempo para a parte pedagógica. Não tenho tempo de conversar com os colegas, não conheço a maior parte dos alunos, porque não me sobra muito tempo para fazer alguma coisa para além das plataformas”. Ou o discurso de E15 que é de opinião que “Não é o ser diretor que altera alguma coisa, se ele não tem uma postura de autoridade, ninguém lha reconhece. Mais importantes que o diretor são os professores que estão em sala de aula. Não é fácil, mesmo pelo tipo de alunos que este agrupamento tem e que são um pouco o espelho dos alunos de todas as outras escolas”. Ou então “Não mudou nada porque não tinha de mudar. Os alunos são os mesmos e há casos em que o diretor também já era o presidente do Conselho Executivo e, então, é que nada muda” (E8).

É, no entanto, importante referir que esta situação parece naturalizar-se para os respondentes, pois á uma representação genérica de que “este é um problema que todas as escolas têm em maior ou menor grau” (E10), corroborada pela afirmação de que “Isto acontece em todos os agrupamento. Há cada vez menos disciplina em todo o lado, porque há cada vez menos educação, menos regras em casa, mais estímulos externos à escola. E que vai fazer o Diretor, ele não pode fazer muito. Os alunos também sabem que os professores têm pouca autoridade. Ainda nós não temos muito de que nos queixar” (E19).

Estes dados põem em causa a ideia de que a unipessoalidade é, em si mesma, benéfica para as organizações educativas e que a eficácia e eficiência não estão dependentes da força de um único “rosto”. Há uma conjugação de fatores que concorrem para que nas escolas se vivam situações para as quais a resolução dos problemas não é nem fácil nem imediata.

No que concerne aos resultados escolares, e tendo nós a consciência de que cada vez mais, apesar dos discursos proferidos, os resultados contam, mesmo porque permitem a criação de uma imagem para o exterior, quisemos saber se a atividade de Avaliação Externa de Escolas se apresenta como algo importante e com impacto para a organização escolar.

Inquiridos neste sentido foi possível identificar uma constância de categorias que, mais uma vez, não permitem uma abordagem simplis-

ta da questão. Com efeito, as organizações, ou melhor, os seus participantes posicionam-se de modo diferenciado relativamente à questão, pois se para E4 “É muito importante, pois hoje o meio externo é muito sensível a isso, e nós já começamos a ter que competir por alunos, então não posso desvalorizar”, já para E1 essa é uma questão secundária na mediada em que “a preocupação do agrupamento não podem ser os resultados escolares, sejam eles quais forem, pois a prioridade é mesmo resolver outro tipo de questão, e só depois os resultados. Que importa que eu esteja preocupado com resultados se tenho alunos que não sabem estar sentados, que não sabem comer, que não fazem higiene pela manhã, que à noite irão ter um parco jantar, e se o tiverem...”.

Porém, foi notório que a generalidade dos interlocutores não reconhece que a Avaliação Externa de Escolas tenha grande impacto, pois a afirmação de que “Nem me dou conta que venha ao agrupamento, talvez porque as mudanças que são implementadas sejam muito residuais e a maior parte de nós nem dá conta delas” (E17) expressa a opinião da generalidade dos nossos entrevistados/professores sem cargo. Daqui se depreende que este processo também se encontra esvaziado de sentido e, nesse caso, mais não é que um procedimento burocrático que a escola tem que cumprir, ao mesmo tempo que propicia considerações do âmbito da democraticidade pelo facto de não implicar todos os atores no processo. Daqui se conclui que a não participação na organização escolar nos aliena e pode proporcionar leituras enviesadas, como se Avaliação Externa de Escolas fosse um assunto da responsabilidade de quem ocupa determinado cargo na organização escolar.

Contudo o mesmo gráfico permite reconhecer que a maioria dos entrevistados considera que há, efetivamente, uma pressão que a atividade de avaliação externa de escolas transporta, mesmo porque, “dá uma imagem para o exterior” (E1)

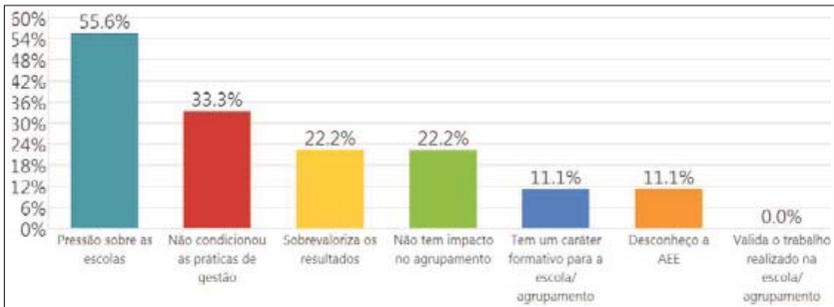


Gráfico 5. Representação sobre a avaliação externa de escolas

A Avaliação Externa de Escolas enquanto medida de aferição de resultados dos alunos e, conseqüentemente, da eficácia da própria escola, traduz uma perspectiva reducionista destas organizações complexas e singulares. De facto, a lógica mercantilista tudo parece querer regular pela política dos números e aí ser “bom”, ser eficaz é apresentar números, é a mensuração no seu melhor.

No entanto, e no que aos resultados escolares dos alunos diz respeito, parece não existir qualquer dúvida quanto ao facto da totalidade sentir a pressão pelos números, como se pode confirmar pelo gráfico que a seguir apresentamos, sendo que 16,7% dos interlocutores, se num primeiro momento afirmaram que sentiam existir pressão, também expressaram a ideia de que no seu caso isso não acontecia, o que parece configurar uma contradição nos termos, ou uma tentativa de eles próprios desvalorizarem os rankings, mas que registamos.

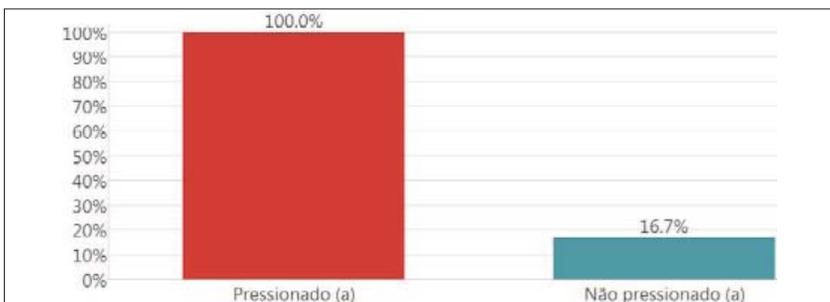


Gráfico 6. Resultados escolares

No entanto, é importante referir que não são as pressões do diretor que aqui estão em causa, mas mais a profissionalidade de cada um, o brio pessoal, o quererem fazer melhor, muito embora essa “seja uma tarefa titânica. Os alunos estão muito desmotivados. A escola não lhes diz muito. Não é fácil competirmos com os estímulos exteriores” (E8). Lembram, a propósito dos resultados escolares dos alunos que a direção unipessoal não se revelou potenciadora de melhoria, “antes pelo contrário, os resultados, no nosso caso são piores. Eu sei que talvez não o devesse dizer, mas a verdade é esta. Não sei se são os alunos, ou se somos nós, mas as coisas não estão a melhorar” (E13). Esta afirmação concretiza a generalidade das opiniões proferidas pelos distintos entrevistados, sendo que foi notório, por parte dos diretores, um efetivo desalento relativamente à incapacidade e impotência para fazer melhor. Daí que E3 afirme “tudo tenho feito, principalmente junto dos meus professores, para os sensibilizar para a importância dos resultados. Eu sozinho não consigo fazer nada, eles sozinhos também não! Também temos aqui uma cota parte de responsabilidade que deve ser imputada aos alunos. Mas isto é a escola pública. Eu também gostava de escolher os meus alunos para ficar bem na fotografia”. Assim, fica evidente que a força da liderança não se funda em decretos.

Conclusão

A complexa realidade organizacional da escola limita a consideração do que são as lideranças fortes e boas, pelo simples facto de que as variáveis contextuais são determinantes para uma concetualização desta natureza, de onde releva que é no domínio prático e não teórico que as lideranças se constroem.

Em termos genéricos fica a clara ideia de que a força dos decretos não é suficiente para determinar comportamentos ao nível do ser, do estar e do fazer, o que revela a importância dos que todos os dias fazem a dinâmica da organização escolar. Os decretos não são tudo nem fazem tudo. Somos apologistas da ideia de que a força da liderança não

tem uma relação de causalidade com a composição do órgão de gestão. De resto, é importante o reconhecimento de que muito podem mais do que um, motivo pelo qual no nosso trabalho foi possível aferir que nem a indisciplina diminuiu nem os resultados dos alunos melhoraram em virtude da ação solipsista do diretor da escola.

Assim, este dito reforço de liderança que se traduziu num aumento de poderes do diretor não se constitui em si mesmo como condição absoluta para a resolução dos problemas com os quais a organização escolar se depara.

Referências

- Barroso, J. (2008). *Parecer ao Projeto de Decreto-Lei 771/2007-ME: Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Lisboa.
- Bennis, W. (1989). *Porque é que os líderes não conseguem liderar*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Bothwell, L. (1991). *A arte da liderança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Crozier, M., & Sérieyx, H. (1994). *Du management panique à l'entreprise du XXI siècle*. Paris: Maxima.
- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril. Diário da República, I Série, Nº 79.
- Lima, L., & Afonso, A. (1993). A emergência de política de racionalização, de avaliação e de controlo da qualidade na reforma educativa em Portugal. *Educação e Sociedade*, 44, 33-49.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar: Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Aprender: A concepção de estudantes universitários de um curso na área da educação

Camila Marta de Almeida

Sofia Freire

Juana de Carvalho Ramos Silva

Carolina Carvalho

Resumo: Investigações focadas nas concepções de aprendizagem dos alunos revelam que estas diferem e que originam formas de aprender também diferentes. Algumas destas concepções são compatíveis com perspectivas mais atuais sobre o que se pretende com o ensino superior e que tipo de envolvimento se pretende dos alunos. Sabendo que as concepções sobre o que é aprender originam formas distintas de interagir com o contexto de ensino-aprendizagem, é fundamental conhecê-las de forma adequá-las às exigências da sociedade actual. Este estudo de cunho exploratório objetivou conhecer as concepções de estudantes do ensino superior sobre o que é aprender. Participaram 56 estudantes do primeiro ano de uma licenciatura na área da educação, sendo a maioria do género feminino (83,9%), com idade média de 19,5 anos ($DP=1,7$). Para a recolha de dados os estudantes responderam a duas questões abertas. Os dados foram analisados a partir de um conjunto de categorias prévias sobre concepções de aprendizagem utilizadas em investigações fenomenográficas. Os resultados obtidos revelam que os estudantes entendem a aprendizagem como a aquisição de conhecimentos e memorização (73% do total de respostas). Poucas respostas mencionaram os processos de construção de significados pessoais e a transformação (27% do total de respostas), sendo estes aspetos essenciais da pedagogia universitária. Assim, este estudo vem salientar a importância de se explorar a concepção de estudantes sobre o que é aprender e como se aprende, para possibilitar o desenvolvimento de pedagogias promotoras do envolvimento ativo dos estudantes e estimulando a construção de significado.

Palavras-chave: Concepções de aprendizagem, Estudantes universitários.

Introdução

Desenvolver um ensino de qualidade ao nível superior é uma tarefa complexa, pois requer uma prática pedagógica que permita a construção do aluno como sujeito aprendente ao longo da vida, que sabe usar uma série de recursos para responder a situações novas. Esta visão

opõe-se a um ensino superior demasiado vocacional, centrado em conteúdos disciplinares. Esta visão do ensino superior requer novas formas de compreender a aprendizagem e a pedagogia no ensino superior, nomeadamente pelos próprios estudantes. Como referem Freire e Duarte (2010), “a conquista de aprendizagens mais profundas e funcionais implica a compreensão das diferentes formas com as quais os intervenientes dos processos educativos representam a aprendizagem, assim como a conscientização dessas representações” (p. 877).

Compreender o processo ensino aprendizagem em sua totalidade requer compreender como o estudante vivencia esse processo (Freire & Duarte 2016; Grácio, 2006). De facto, é importante que os estudantes do ensino superior, logo na sua formação inicial, pensem sobre a sua conceção de ensino e de aprendizagem, visto que essa sua compreensão pode influenciar a sua aprendizagem durante o percurso académico (Freire & Freire, 1999). Afinal, como ressalta Duarte (2004), a maneira utilizada pelos estudantes para obter êxito nas atividades de cunho académico está relacionada com a sua conceção de aprendizagem. E de facto, a aprendizagem dos estudantes pode ser uma tarefa difícil, se as experiências de aprendizagem que ele viveu ao longo da sua escolarização diferirem de experiências no ensino superior (Säljö, 1979). Como ressalta Boulton-Lewis (2004):

The conceptions for university students are augmented by more advanced qualitative conceptions which encompass seeing something in a different way or actually changing as a person. These more advanced conceptions are not always apparent at the beginning of university study for non-Western students or for those such as the Aboriginal students who, in many cases have had a less than satisfactory secondary school experience. It is suggested that the apparent developmental sequence for conceptions of learning and congruent strategies is affected by context, general cognitive development, by acquisition of content knowledge and by challenges to learn more about learning. Generally students who hold higher conceptions of learning and approaches can orchestrate the whole range depending on the context and their motivation. Students who hold only lower level conceptions and approaches are limited to using those (p. 6).

Sabendo que as conceções sobre o que é aprender originam formas distintas de interagir com o contexto de ensino-aprendizagem, é fundamental conhecê-las de forma adequá-las às exigências da sociedade

atual. Este estudo, de cunho exploratório, objetivou conhecer, por meio de uma abordagem fenomenográfica (Marton, 1981), as concepções de estudantes do ensino superior sobre o que é aprender.

Concepções sobre o que é aprender

Freire e Freire (1999) estudaram concepções de aprendizagem de estudantes universitários portugueses. Realizaram duas questões (“o que é aprender?”, “que evidências têm que aprendeu nessa disciplina?”) no início e após um semestre de aula. Para a análise dos dados utilizaram as categorias fenomenográficas propostas por Beaty, Dall’Alba e Marton (1993). As autoras após um semestre de aula verificaram uma mudança qualitativa nas respostas dos estudantes. Os resultados apontam que, no início do semestre os alunos associam aprender a aumento de conhecimento e, também, a aquisição de factos e procedimentos que podem ser retidos e utilizados na prática de e que, no final do semestre, os alunos associam aprender essencialmente à atribuição de significados, e também aumento de conhecimento e transformação pessoal.

Duarte (2004) realizou em estudo com estudantes iniciantes do ensino superior de uma universidade de Lisboa. O objetivo do estudo foi a concepção de aprendizagem nos aspectos: significado, processo e contexto. Os resultados indicam que a maioria dos estudantes inquiridos associa aprender a aumento de conhecimento. Freire e Duarte (2010) com objetivo semelhante, realizaram um estudo com estudantes universitários brasileiros, tendo os resultados sido semelhantes com os estudos de Duarte (2004). Com base nos resultados, os autores afirmam que a melhoria da aprendizagem no ensino superior passa pelo conhecimento e pela reflexão dos estudantes sobre as suas concepção sobre aprender (Duarte, 2004; Freire & Duarte, 2010). Já Grácio (2006) investigou a concepção de aprendizagem de estudantes do 9º ano, 12º ano e do último ano de um curso de licenciatura na área da educação. Os resultados evidenciam que os alunos associam aprender a aumento de conhecimento e que, para a maioria, a aprendizagem é vista como um processo que se vivencia ao longo da vida.

Nevogan, Sterian e Colesniuc (2014) estudaram a relação das concepções de aprendizagem e a motivação estudantes de universitários de ensino presencial e à distância (no final do curso). Os resultados apontam que os estudantes universitários do ensino à distância apresentam concepções de aprendizagem menos associadas a acumulação de conhecimento, reprodução e dever e que os estudantes do ensino presencial associaram aprendizagem menos às categorias: mudança pessoal e processo contínuo. Para além disso, os resultados revelam que a motivação intrínseca está positivamente associada a concepções de aprendizagem como mudança pessoal, processo contínuo, dever e desenvolvimento social. Os autores salientam a importância de se repensar o desenvolvimento das concepções de aprendizagem no ensino superior, concepções pautadas numa visão reflexiva tanto na modalidade presencial e/ou a distância.

Metodologia

Para aceder ao significado que os estudantes universitários associam à aprendizagem, foi utilizada uma investigação fenomenográfica, pois esta tem-se afigurado como uma abordagem útil para compreender a aprendizagem de universitários (Richardson, 2013). A fenomenografia é uma abordagem que busca compreender o significado individual sobre o conceito de aprendizagem por meio de um enfoque qualitativo, ou seja, pode ser estudada por aplicação de questionários com perguntas abertas ou entrevista, que, após a recolha de dados, as respostas dos estudantes são analisadas pela metodologia de análise de conteúdo (Duarte, 2004; Freire & Duarte, 2010). Como referem Rebelo e Duarte (2012),

(...) desde o seu início, a fenomenografia interessou-se sobre a concepção de aprendizagem dos estudantes, atendendo ao impacto potencial dessa concepção no modo de aprendizagem por eles efectivamente utilizado. Dessa forma, tem vindo a procurar elucidar as variações daquela representação através de um método de análise qualitativa que envolve a questionação aberta sobre o sentido da aprendizagem, normalmente por entrevistas, seguidas de uma análise de conteúdo de respostas. As três dimensões da concepção de aprendizagem normalmente estudadas pela Fenomenografia são a dimensão referencial (i.e., o que é aprender); a dimensão

processual (i.e., como se aprende) e a dimensão contextual (i.e., onde se aprende). (p. 88).

Participaram no estudo 56 estudantes do primeiro ano de uma licenciatura na área da educação de uma universidade de Lisboa. A maioria dos participantes era do género feminino (83,9%), com idade média de 19,5 anos ($DP=1,7$).

Para a recolha de dados, recorreu-se a um questionário construído especificamente para o efeito. O questionário era constituído por uma questão abertas (“o que é para si aprender?”) e algumas questões socio-demográficas e relativas ao percurso escolar para caracterização da amostra. O questionário foi aplicado em ambiente sala de aula por uma das pesquisadoras. Os dados foram categorizados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2009). Na pergunta “o que é aprender?” as respostas foram classificadas a partir de um conjunto de categorias prévias sobre concepções de aprendizagem utilizadas em investigações fenomenográficas, especificamente a proposta por Marton, Dall’Alba e Beaty (1993): aumento de conhecimento; memorização e reprodução; memorização e aplicação; compreensão; reinterpretação; mudança pessoal.

Resultados

Na maioria das respostas, aprender surge associado a aumento de conhecimento (62%). Esta categoria tem características de acumulação de conhecimentos por imposição, ou seja, é algo externo ao aluno (Freire & Freire, 1999). Aprendizagem como memorização e reprodução surge em apenas 2% das respostas, o que remete para perspectivas muito associadas à retenção de conceitos (Freire, 2009), presumindo uma postura mais passiva do sujeito. Em 9% das respostas, aprender é visto como memorização e aplicação. Aprender nessa categoria significa colocar em prática os conhecimentos aprendidos (Freire & Freire, 1999), o que requerá maior envolvimento do sujeito com a sua própria aprendizagem; mas na mesma pervalece uma visão instrumental de aprendizagem (Quadro 1).

Quadro 1

Caracterização do que é aprender ou da concepções de aprendizagem

Categorias	O que é aprender Frequência %
Aumento do conhecimento	62%
Memorização e reprodução	2%
Memorização e aplicação	9%
Compreensão	11%
Reinterpretação	2%
Processo de mudança pessoal	14%

Alinhado com a pouca saliência desta visão mais instrumental da aprendizagem, é de referir que em 14% das respostas emerge a noção de aprendizagem como um processo de mudança pessoal, remetendo-nos para dimensões mais associadas à realização e crescimento pessoal, e que apenas 11% das respostas revelam uma associação de aprender com compreensão, revelando um perspectiva mais ativa do papel do aluno na sua própria aprendizagem.

Conclusões

A presente investigação teve como objetivo conhecer a concepção de aprendizagem de estudantes universitários. Para a maioria dos estudantes deste estudo a aprendizagem é vista como um aumento de conhecimentos. Estes resultados são consistentes com aqueles reportados noutras investigações sobre a concepção de aprendizagem (e.g., Freire & Duarte, 2009; Grácio 2006).

Vivemos numa sociedade do conhecimento, assente na construção constante de novo conhecimento usando ferramentas de conhecimento (Hargreaves, 2003). É esta capacidade de constantemente produzir novo conhecimento de forma a dar resposta às novas situações que faz avançar a economia (Hargreaves, 2003) e que torna, simultaneamente, o ensino superior uma roda fundamental nessa engrenagem (UNESCO, 2009; Yang, Schneller, & Roche, 2015).

Com efeito, a aprendizagem ao longo da vida é hoje um elemento central da agenda política nacional e internacional (e.g., Laal & Salamati, 2012), sendo que são competências consideradas essenciais todas aquelas que permitem ao aluno desenvolver-se de forma autónoma e autorregulada (Partnership for 21st Century Skills, 2009). O ensino superior é chamado a dar resposta a este desafio; mas também, como referem Viron e Davies (2015), a universidade tem que também dar resposta a necessidades de crescimento pessoal e a oportunidade de enriquecimento cultural. Isto requer novas formas de desenvolver a aprendizagem e a pedagogia no ensino superior e também novas formas dos estudantes compreenderem a aprendizagem.

Referências

- Boulton-Lewis, G. M. (2004) Conceptions of teaching and learning at school and university: similarities, differences, relationships and contextual factors. *European Journal of School Psychology*, 2(1-2), 19-38.
- Duarte, A. M. (2004). Concepções de aprendizagem em estudantes universitários(as) portugueses(as). *Psicologia*, XVIII(1), 147-163.
- Freire, L., & Duarte, A. M. (2010). Concepções de aprendizagem em estudantes universitários brasileiros. *Psicologia USP*, 21(4), 875-898. doi: 10.1590/s0103-6564201000040001
- Freire, L., & Duarte, A. M. (2016). Concepções de estudantes universitários brasileiros sobre os fatores e as funções da aprendizagem. *Ensaio: Aval. pol. públ. Educ.*, 24 (91), 380-394.
- Freire, L. G. L. (2006). Concepções e abordagens sobre aprendizagem: A construção do conhecimento através da experiência dos alunos. *Ciências & Cognição*, 9, 162-168.
- Freire, L. G. L. (2009). Teoria fenomenográfica e concepções de aprendizagem. *Unochapecó*, 11(22), 9-37.
- Freire, S., & Freire, A. (1999). *Ideias dos estudantes do 3º e 4º anos das licenciaturas em Ensino das Ciências relativas ao conceito de aprender*. Trabalho apresentado em 2º Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências. In Actas do 2º Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências, S. Paulo.

- Grácio, M. L. F. (2006). O que é aprender? Concepções de aprendizagem do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior. *Psicologia e educação*, 5(2), 25-38.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Laal, M., & Salamati, P. (2012). Lifelong learning; why do we need it? *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 31, 399-403.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F., Dall’Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.
- Negovan, V., Sterian, M., & Colesniuc, G. (2015). Conceptions of learning and intrinsic motivation in different learning environments. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 187, 642-646.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *P21 Framework Definitions*.
- Rebelo, M., & Duarte, A. (2012). Concepções de aprendizagem com o computador em estudantes universitários. *Psicologia*, 26(2), 87-111.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-451.
- UNESCO. (2009). *Communiqué of the World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development*. Paris: UNESCO.
- Viron, F., & Davies, P. (2015). From university and lifelong learning to Lifelong learning universities: developing and implementing effective strategies. In J. Yang, C. Schneller, & S. Roche (Eds.), *The role of higher education in promoting lifelong learning* (pp. 40-59). Hamburg: UNESCO, Institute for Lifelong Learning.
- Yang, J., Schneller, C., & Roche, S. (2015). *Introduction*. In J. Yang, C. Schneller, & S. Roche (Eds.), *The role of higher education in promoting lifelong learning* (pp. 1-17). Hamburg: UNESCO, Institute for Lifelong Learning.

A expressão sonoro musical no desenvolvimento e avaliação em crianças e jovens com necessidades educativas especiais

Ana Rita Laureano Maia

José Morgado

Resumo: O presente estudo teve como principal objetivo avaliar a importância da expressão sonoro-musical no desenvolvimento e avaliação de competências em crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Pretendeu-se recolher e analisar dados de forma a contribuir empiricamente para um mapeamento do perfil sonoro-musical individual de desenvolvimento de crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Procedeu-se à tradução, adaptação e implementação de um programa musical específico, o programa Sounds of Intent, que trabalha o desenvolvimento e a avaliação de comportamentos musicais em crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Pretendeu-se, assim, focar como alvo de medição comportamentos distais, proximais, cognitivos e emocionais na criança e jovem com necessidades educativas especiais. Os participantes deste estudo, foram crianças e jovens diagnosticados com necessidades educativas especiais, que se encontravam inseridos em unidades de ensino estruturado, de multideficiência, instituições e, respetivos professores/técnicos de educação especial. Tendo em mente o objetivo do estudo e para o clarificar, recorreu-se a uma metodologia de investigação-ação, com estudo de caso múltiplo longitudinal, metodologia esta que assume um carácter qualitativo e experimental. Exigindo esta metodologia a descrição detalhada dos participantes, foram também usados, como instrumentos para recolha de informação, grelhas de avaliação de desenvolvimento, destinadas a avaliar este tipo de intervenção, entrevistas dirigidas aos professores e a análise documental do processo. Os resultados obtidos sugeriram que é possível observar e avaliar de forma sistemática, através da manifestação de comportamentos sonoro-musicais, o desenvolvimento dos alunos com NEE, ao longo de um determinado período de tempo, através de um programa como o SOI. Os dados recolhidos através da grelha e do perfil concêntrico dos alunos, demonstraram uma ampla variedade de manifestações sonoro-musicais ao longo do período de intervenção. Todos os alunos demonstraram diferentes níveis de progresso no que diz respeito aos seus comportamentos musicais.

Palavras-chave: Expressão sonoro-musical, Necessidades educativas especiais, Investigação-ação, Avaliação e Desenvolvimento.

Este estudo foi financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (UID/CED/04853/2016)

Introdução

Vários investigadores defendem que a música desempenha um papel importante e crucial no desenvolvimento global da criança e do indivíduo (Gordon, 2000; Ockelford et al., 2006; Read, 2010; Welch et al., 2001). A pesquisa científica tem comprovado que a relação sonoro-musical do ser humano com o mundo é criada desde a sua existência intrauterina, sendo o feto um ser recetivo e reativo aos sons, quer internos quer externos (Bruscia, 1997; Descarper & Spencer, 1986; Fassbender, 1996; Krueger, 2010; Pocinho, 1999; Nakata & Trehub, 2002), que a música tem uma relação e uma influência direta com o organismo do ser humano (Gordon, 2000; Sacks, 2008) possibilitando, entre outras coisas, avaliar o crescimento físico, psicológico e emocional da criança (Pocinho, 1999), e que desempenha, também, um papel importante no desenvolvimento de competências musicais e não musicais na criança com necessidades especiais (Norddof-Robbins, 1965; Ockelford, 2000; Welch et al., 2001). Contudo, a literatura sobre música para crianças e jovens com multideficiência ou deficiência profunda, é ainda escassa, e quase inexistente.

Enquadramento teórico

As artes proporcionam um marco especial de expressão pessoal, pois permitem às crianças oportunidades para explorar o seu ambiente, expressar os seus sentimentos, emoções, sensações e ideias dominantes quando sentem dificuldades em expressá-las mediante símbolos discursivos (Gardner, 1994).

Professores e pais têm demonstrado e reportado que a música é uma componente significativa na vida das crianças e jovens com necessidades especiais (Ockelford et al., 2006), que é um potenciador de desenvolvimento e funciona como um elemento motivador e facilitador de aprendizagem social e académica (Jellion, in Gallegos, 2006).

Gainza (1988) refere que os componentes da música correspondem a aspetos humanos específicos. O ritmo estimula o movimento corporal, a

melodia estimula a afetividade e a estrutura musical colabora na ordem mental do homem. De acordo com Ockelford (2000), a capacidade que as crianças e os jovens com NEE ou multideficiência têm para produzir música de forma intencional e consciente depende da extensão de sua experiência auditiva, da sua capacidade de resposta e da sua capacidade de comunicação. Estas competências podem evoluir através da vivência de oportunidades musicais estruturadas. Na ausência de linguagem falada, as respostas das crianças podem assumir a forma de vocalizações ou outras expressões de contentamento ou descontentamento.

A capacidade de fazer música depende de vários atributos além de competências perceptivas diretamente associadas ao processamento de sons. Esta atividade pode promover uma variedade de aprendizagens e desenvolvimento, como por exemplo, melhorar o controlo e a coordenação motora fina, competências cognitivas, concentração e memória (Ockelford, 1998). A música pode oferecer um apoio inestimável nos estágios iniciais da aquisição da linguagem.

Benenson (1998) afirma que se deve escutar o tempo biológico particular de cada criança, para assim atuar com mais eficácia no indivíduo portador de deficiência. Deste modo, tem de se ter um conhecimento sobre a idade cronológica e o quociente intelectual do indivíduo e, por outro lado, dirigir através de uma linguagem adaptada, uma série de mensagens que servirão para o seu desenvolvimento. O facto da música se inserir num contexto não-verbal, permite a introdução de mensagens que embora pareçam difíceis, são facilmente captadas, facilitando o processo de comunicação e desenvolvimento.

Segundo a teoria zigónica de Ockelford (2012), a intencionalidade com que as crianças e jovens com deficiências múltiplas e profundas se envolvem na interação musical, pode ser um elemento potencialmente indicador e avaliativo do desenvolvimento do indivíduo para professores, terapeutas, médicos em cenários de diagnóstico. De acordo com o autor (Ockelford, 2012), os princípios da repetição, a probabilidade da ocorrência por acaso, e a imitação como indicador de intencionalidade, submetem e envolvem uma variedade de domínios de atividade humana.

Segundo o mesmo autor (Ockelford, 2012), o desenvolvimento funcional do processamento sonoro acontece precocemente, sendo que a partir dos doze meses de idade a criança já distingue a música, da linguagem, dos sons diários, dentro do domínio cognitivo. Segundo o autor, as crianças com multideficiência ou com um atraso global do desenvolvimento, encontram-se frequentemente em estágios de desenvolvimento precoces, no entanto, têm a capacidade de processar quer sons musicais, quer sons organizados, de forma bastante eficaz.

De um modo geral, o impacto emocional da música, enquanto promotor do envolvimento de formas básicas de resposta a nível comportamental e emocional, envolve, também, um processamento de nível superior. No entanto, para poder reagir é necessário uma compreensão ao nível do subconsciente de como a música é estruturada, assim como a capacidade de resposta emocional (Ockelford, 2000).

Competência em áreas como *performance*, improvisação e composição – no sentido de ter a capacidade de planear e reproduzir séries de sons, fielmente a uma intenção interior, em resposta ao que é ouvido, ou através de instrução requer um conjunto de competências, incluindo um nível de desenvolvimento para processar a tonalidade, o ritmo e outras qualidades do som de forma eficaz; uma variedade de competências motoras, coordenadas com o que se ouve; concentração, memória, imaginação e motivação; e, em muitos casos, uma consciência da presença, necessidades e expectativas dos outros. Estas competências podem ser encontradas em alguns jovens com dificuldades de aprendizagem, cuja realização na música é proporcional ao seu nível geral de funcionamento (Ockelford, 2000). Seja qual for o seu contexto e conteúdo, a música é particularmente eficaz no suporte ao desenvolvimento da interação social num nível precoce de funcionamento.

O recurso a musicoterapeutas para trabalharem em contexto escolar com crianças com necessidades educativas especiais é recorrente em países como USA, Inglaterra, Itália, França, Alemanha, Dinamarca, Austrália, Canadá, Espanha, entre outros. É de realçar que a necessidade de resposta de uma disciplina que recorra a uma abordagem de intervenção de carácter musical, para intervir em contexto escolar com questões e problemáticas de desenvolvimento faz com que tenham vindo a

surgir nalguns países especialidades como musicoterapia, educação musical especial (Inglaterra) e musicopedagogia (Itália). Contudo, torna-se cada vez mais importante definir e ressaltar as diferenças entre as várias disciplinas, principalmente entre musicoterapia, educação musical e educação musical especial.

No Reino Unido, em resposta a uma necessidade existente, de orientação no planejamento curricular e avaliação musical para crianças com necessidades educativas especiais, a entidade ministerial responsável (QCA) criou orientações curriculares neste sentido. Contudo, várias questões e lacunas foram levantadas relativamente às características apresentadas pelo QCA, levando uma equipa de investigação a adequar e apresentar uma nova resposta ao programa apresentado anteriormente. Esta resposta vem dar origem ao Projeto *Sounds of Intent (SOI)*.

O Programa *Sounds of Intent* (criado originalmente no Reino Unido), surge na área da educação especial, tendo como objetivo central estudar o potencial da música, do som e a sua relação no desenvolvimento de crianças com necessidades educativas especiais. Os principais resultados do projeto *Sounds of Intent* até o momento são que praticamente todas as crianças (com exceção daqueles incapazes de processar som ou vibração) são capazes de se envolver com a música, de forma reativa, proactiva ou interativa. A grande maioria tem potencial para o desenvolvimento musical que pode ser realizado ao longo do tempo, dado um ambiente apropriadamente rico e envolvente (Ockelford, 2015).

Surge-nos assim a questão orientadora deste estudo: de que forma a expressão sonoro-musical, em contexto educativo, pode contribuir em processos de avaliação, manutenção e desenvolvimento de competências em crianças e jovens com NEE?

Metodologia

O presente estudo teve, assim, como objetivo compreender de que modo a expressão sonoro-musical contribui para a avaliação e desen-

volvimento de comportamentos recetivos, proactivos e interativos, assim como para o envolvimento e consistência dos mesmos em crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Neste sentido, desenvolveram-se as seguintes estratégias: a implementação do programa *Sounds of Intent*, como instrumento de avaliação e de desenvolvimento sonoro-musical e a utilização de uma abordagem de estudo de caso múltiplo, através do método de investigação-ação, com trabalho de campo incorporado, de observador participante e não participante, focando-se na observação, desenvolvimento e avaliação de comportamentos sonoro-musicais em crianças e jovens com necessidades educativas especiais, durante o período de 23 semanas, permitindo uma análise descritiva e comparativa entre os mesmos.

A presente investigação teve como participantes 10 crianças e jovens com necessidades educativas especiais, com diagnósticos, idades e género diversificados, que frequentavam uma UAEM, IPSS ou escola privada. As intervenções ocorreram em quatro contextos distintos e foram realizadas por 3 musicoterapeutas/professor diferentes.

A amostra era constituída por 3 elementos do género masculino e 7 do género feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 26 anos. Os sujeitos participantes eram detentores dos seguintes diagnósticos: 2 elementos com Síndrome de Rett, 2 elementos Trissomia 21, 3 elementos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e 3 elementos com atraso global de desenvolvimento. Os 10 elementos têm associadas, ainda, ao respetivo diagnóstico, diversas co morbilidades.

Análise de dados

Durante o período de investigação foram registados um total de 311 observações de comportamentos sonoro-musicais nos sujeitos participantes. Dos 10 sujeitos participantes na amostra da investigação, 5 elementos tiveram intervenção em grupo e 5 elementos tiveram intervenção individual.

Verificou-se que, de acordo com a análise dos dados obtidos, os sujeitos que tiveram intervenção grupal revelaram um perfil maioritariamente interativo, sendo que foi no domínio reativo que registaram menos com-

portamentos sonoro-musicais. Foi nas atividades que decorreram nos domínios interativo e proactivo que estes mesmos sujeitos revelaram maior nível de envolvimento.

A média geral do envolvimento dos sujeitos que tiveram intervenção em grupo, nas atividades sonoro-musicais que decorreram nos domínios reativo, proactivo e interativo, foi de 4, numa escala de 1 a 6.

Relativamente à consistência dos comportamentos sonoro-musicais manifestados pelos sujeitos com intervenção grupal, verificou-se que, numa escala de 1 a 5, foi nos domínios interativo e proactivo que se observaram os comportamentos com mais consistência (nível 5 e 4 respetivamente). A média geral da consistência dos comportamentos sonoro-musicais manifestados foi de 4,2.

Relativamente aos dados do perfil geral dos sujeitos que tiveram intervenção individual, estes revelaram um perfil sonoro-musical maioritariamente reativo. No entanto, foi no domínio proactivo que apresentaram uma média mais elevada dos seus níveis comportamentais, ou seja, foi neste domínio que os sujeitos revelaram comportamentos musicais de maior complexidade.

A média geral do envolvimento dos comportamentos sonoro-musicais observados nos sujeitos que tiveram intervenção individual foi de 4,09 (na escala de 1 a 6). As atividades que registaram maior envolvimento, por parte dos sujeitos, ocorreram nos domínios proactivo e interativo.

O nível da consistência dos comportamentos sonoro-musicais observados nos sujeitos que tiveram intervenção individual, registou-se maioritariamente no nível 3, numa escala de 1 a 5, nos domínios reativo e interativo.

A média geral da consistência dos comportamentos observados nos sujeitos, que tiveram intervenção individual, foi de 3,24. Foi no domínio interativo que se verificaram comportamentos com mais consistência.

Pode-se assim concluir que, os sujeitos que tiveram intervenção grupal, apresentaram um perfil sonoro-musical predominantemente interativo, níveis de envolvimento e de consistência mais elevados que os sujeitos que tiveram intervenção individual.

Os sujeitos que tiveram intervenção individual, apresentaram um perfil sonoro-musical predominantemente reativo. Contudo, apresentaram níveis de comportamento e envolvimento sonoro-musicais mais elevados, no domínio proactivo. Foi no domínio interativo que estes sujeitos revelaram mais consistência comportamental.

Sendo assim, os sujeitos que tiveram intervenção individualizada revelaram níveis comportamentais de envolvimento e consistência sonoro-musical, ligeiramente mais baixos que os sujeitos que tiveram intervenção grupal.

Entrevista semiestruturada aos técnicos

Na sequência da aplicação do programa *SOI*, foram realizadas 3 entrevistas individuais, uma a cada musicoterapeuta/professor participante na investigação, com o objetivo de obter uma perceção subjetiva, relativamente à abordagem e ao programa apresentados nesta investigação.

Na análise dos dados recolhidos através da entrevista, constata-se que os três técnicos verificaram nas crianças e nos jovens, aquando a utilização de atividades musicais, reações de espontaneidade e mobilização para a expressividade, movimento, interação socio relacional, comportamentos impulsivos ou de apreensão na exploração dos vários instrumentos musicais.

Segundo os mesmos, foi possível verificar se as crianças ou os jovens consideraram a música um elemento facilitador nas suas aprendizagens, através da observação do aumento dos níveis de atenção/concentração que acontecem quando se utiliza a música com regularidade, facilitado pela motivação que a criança/jovem apresenta no seu desempenho/envolvimento musical; maior envolvimento na canção e na relação; aumento de tempo na relação; aumento de capacidade criativa e de flexibilização; aumento da capacidade de co construção e da expressividade.

Segundo os técnicos, observaram-se e registaram-se pequenas melhorias ao nível da interação social, comunicação, autocontrolo e mobilização das funções motoras. Observou-se um aumento gradual da capacidade de iniciativa e de tomada de decisão por parte dos sujeitos, pas-

sando estes a terem uma intervenção mais ativa nas sessões e nos momentos sonoro-musicais. Verificou-se aumento do tempo passado a tocar/cantar (sem parar), a introdução de sessões mais verbais, algumas com envolvimento pergunta-resposta; aumento de capacidade motora e reciprocidade musical, maior abertura a momentos de improvisação musical, aumento do reconhecimento do espaço e tempo para a relação dentro da sessão; aumento de tempo a fazer música com o “outro”, quando inicialmente a tendência é para ser apenas um dos elementos.

Existiram, também, elementos de reação/mudança, assinalados pelas técnicas, que se encontram associados à música e à intervenção. Nomeadamente, o *continuum* da vocalização e expressão no momento pós sessão (observável pelos técnicos intervenientes), assim como, da valorização da música por parte dos pais, no sentido de compreender e perceber o potencial da mesma e repetirem em casa os sons e as músicas executadas nas sessões.

Os técnicos participantes na investigação, mencionaram vários aspetos do programa *SOI*, que foram contributivos na sua prática profissional. Segundo estes, o facto de o programa *SOI* proporcionar a possibilidade de se verificar através da grelha concêntrica, o padrão predominante de desenvolvimento dos alunos, ao longo de um período de tempo, é não só interessante como facilitador na avaliação, fornecendo uma perspetiva da tendência comportamental do mesmo.

O facto de o programa *SOI* fazer com que haja uma reflexão e análise dos comportamentos observados na sessão (através do registo dos formulários de sessão, da grelha concêntrica e do visionamento dos vídeos), e não apenas no final de um determinado período de tempo, faz com que o técnico se aperceba de comportamentos e reações que de outra forma não se teria apercebido.

Discussão de resultados

Houchens (1983, in Joseph, 2011) afirma que a integração musical proporciona aos alunos com necessidades educativas especiais experiências concretas e práticas que são essenciais para o desenvol-

vimento da capacidade de cada criança raciocinar, pensar, resolver problemas, analisar, avaliar e melhorar a criatividade. Se as crianças tiverem oportunidade e forem estimuladas a serem expressivas, este exercício vai proporcionar-lhes, ainda, um sentimento de autonomia e empoderamento (Dixon & Chalmers, 1990).

Ockelford, Vogiatzoglou, Welch, Himonides e Zimmermann (2010), sugerem a existência de seis etapas principais na compreensão e no envolvimento de crianças com dificuldades de aprendizagem com a música. Estas podem ser resumidos da seguinte maneira: 1. Confusão e Caos; 2. Consciência e Intencionalidade; 3. Relacionamentos, Repetição, Regularidade; 4. Formação de grupos sonoros; 5. Ligações estruturais mais profundas; e, 6. Expressão artística madura. De acordo com estes mesmos autores, os sujeitos com necessidades educativas especiais mais profundas tendem a funcionar nos níveis 1-3.

Neste caso, a média geral dos comportamentos sonoro-musicais manifestados na presente investigação, situou-se nos níveis 2 e 3. Sendo que, os elementos que tiveram intervenção grupal revelaram mais envolvimento, repetição e regularidade nos comportamentos sonoro-musicais manifestados no domínio interativo. Os sujeitos que tiveram intervenção individual, manifestaram mais registos de envolvimento, repetição e regularidade comportamental no domínio proactivo.

Na presente investigação registaram-se progressos ao nível da expressão, comunicação verbal e não-verbal nos sujeitos participantes. Também num estudo realizado por Özeke (1998), a música revelou ser uma ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem e no estabelecimento de processos de comunicação com as crianças.

Também İzgü (1993, in Kocabas & Ozeke, 2012) concluiu, através de um estudo levado a cabo na Turquia, que a expressão sonoro musical afetou positivamente o desenvolvimento da área da linguagem, emocional, social, física e psicomotora de crianças com deficiência auditiva.

A expressão através da produção de vocalizações e a ativação motora foram elementos comportamentais frequentemente registados e observados nas manifestações sonoro musicais dos sujeitos na presente

investigação. Ockelford (2009) aprofundou um pouco mais a investigação e afirma que as vocalizações expressivas não-verbais, semelhantes às que foram manifestadas por alguns participantes na presente investigação, utilizam as competências necessárias para expressar emoções vocalmente em comunicação não-verbal e na fala. Estas manifestações estão presentes de forma transcultural, sugerindo uma derivação filogenética comum de “vocalizações de efeitos não-verbais” e aparentemente incorporadas ontogeneticamente na interação vocal mãe/bebê precoce (Papousek, 1998).

Segundo Ockelford (2013), a música desempenha também uma função importante ao nível da compreensão do significado das palavras, por exemplo, quando os sons que compõem as peças têm qualidades perceptivas, e estas podem ser experimentadas ao mesmo tempo em que os rótulos verbais associados a elas são enunciados.

Relativamente ao tipo de intervenção ser de caráter individual ou grupal, de acordo com Hargreaves e North (1997) pode ser apropriado que pelo menos algumas das atividades sejam realizadas numa base de um para um, com o professor/terapeuta e o aluno trabalhando em proximidade, soando como um elemento num padrão mais amplo de contato multissensorial. Nesta abordagem é provável que haja uma conexão íntima entre a atividade compartilhada e a relação entre o adulto e a criança; o que permite com que um incentive o outro a expressar-se, e, conseqüentemente, evolua.

A expressão sonora musical revelou-se, também, na presente investigação um meio importante para promoção da aprendizagem cooperativa. Segundo Gordon (2000), as atividades de expressão sonora musical são extremamente benéficas se se promover a participação em grupo e a aprendizagem cooperativa (Marreiros, Fonseca, & Conboy, 2001). A interação sonora-musical em grupo pode influenciar no sentimento de inclusão e pertença do sujeito a um determinado grupo e contexto, que pode ser desinibidor e um catalisador para a envolvimento do mesmo.

Um outro fator importante a mencionar para este resultado comportamental, vai de encontro à Teoria de Autodeterminação (TA) de Deci e Ryan (1985, 2002), na medida em que os sujeitos que tiveram inter-

venção grupal, independentemente do nível de interiorização de cada um, estiveram num contexto mais propício à envolvimento e à motivação intrínseca (a partir da curiosidade e motivação instintiva de cada sujeito) e extrínseca (na procura da aprovação do (s) outro (s) sujeitos do grupo, no resultado do seu desempenho).

Conclusão

Em modo conclusivo, a expressão musical não é uma atividade predominante nas UAEM, nem nas terapias complementares de crianças e jovens com NEE. A inclusão deste tipo de intervenção em equipas multidisciplinares, não só fornece informação complementar de diagnóstico e avaliação, como se revela facilitadora e evocadora de manifestações comportamentais no indivíduo. A abordagem personalizada e adequada no seu conteúdo, às características de cada indivíduo, faz com que desperte interesse e motivação no mesmo.

Quer a abordagem utilizada quer os instrumentos aplicados na presente investigação, revelaram-se acessíveis e avaliadores da subjetividade e do nível de desenvolvimento que cada sujeito participante, com necessidades educativas especiais, representa. Foi possível verificar índices de desenvolvimento nos comportamentos sonoro musicais dos sujeitos participantes, assim como, de manutenção de competências. No caso do grupo, as relações socio-afetivas que se foram criando nas sessões, entre os vários elementos, pode ter tido uma influência direta no desenvolvimento dos sujeitos participantes. No final do período de intervenção, não se registaram regressões no desenvolvimento dos sujeitos participantes na investigação

Os dados obtidos na presente investigação demonstram que foi possível avaliar, manter e desenvolver competências em crianças e jovens com necessidades educativas especiais, através da expressão sonoro-musical, e por conseguinte, do programa *SOI*. Foi também possível desenvolver e avaliar a manifestação de comportamentos reativos,

proativos e interativos, intimamente relacionados com áreas de desenvolvimento cognitivo, motora, comunicativa e sócio relacional.

A escassez de bibliografia relacionada com a música, a expressão sonoro-musical e o desenvolvimento e a avaliação em crianças, jovens e adultos com necessidades especiais e multideficiência, demonstra a necessidade de futuras investigações nesta matéria. Tornar-se-ia interessante, em futuras investigações, aplicar e adaptar o programa *SOI* a outras tipologias de população, nomeadamente na área da saúde mental e demências.

Referências

- Benenson, R. (1985). *Manual de musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros.
- Bruscia, K. (1997). *Definindo musicoterapia*. Espanha: Edição/reimpressão: AMARU.
- Decasper, A. J., & Spence, M. J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. *Infant Behaviour and Development*, 9.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The .what. and .why. of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268
- Dixon, G., & Chalmers, F. (1990). The expressive arts in education. *Childhood Education*, 67(1).
- Fassbender, C. (1996). Infants' auditory sensitivity towards acoustic parameters of speech and music. In I. Deliège & J. A. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press.
- Gainza, V. (1988). *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus.
- Gallegos, J. (2006). Judith A. Jellison: Music and children with special needs. *Intervention in School and Clinic*, 42(1).
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, D. (1996). The development of artistic and musical competence. In I. Deliège & J. A. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press.

- Hargreaves, D., & North, A. (1997). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press
- Kocabas, H., & Ozeke, S. (2012). Using music and musical activities in special education: Developments in Turkey. *International Online Journal of Primay Education, 1*(1).
- Krueger, J. (2010) Doing things with music. *Phenomenology and the Cognitive Sciences, 10*(1).
- Marreiros, A., Fonseca, J., & Conboy, J. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. *Revista da Educação, 10*(2).
- Nakata, T., & Trehub, S. (2002). Emotion and music in infancy. *Musicae Scientiae, 2001-2002*.
- Nordoff, P., & Robbins, C. (1965). *Music therapy for handicapped children: investigations and experiences*. New York: Rudolf Steiner Publications.
- Ockelford, A. (2000). Music in the education of children with severe, profound and multiple learning difficulties: issues in current UK provision, a new conceptual framework, and proposals for research. *Psychology of Music, 28*.
- Ockelford, A. (2006). Implication and expectation in music: a zygonic model. *Psychology of Music, 34*(1).
- Ockelford, A. (2012). *Applied musicology: Using zygonic theory to inform music psychology, education and therapy research*. Oxford: OUP.
- Ockelford, A. (2013). *Music, language and autism, exceptional strategies for exceptional minds*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ockelford, A. (2015) The sounds of intent project: Modelling musical development in children with learning difficulties. *Tizard Learning Disability Review, 20*(4). Retrieved from <https://doi.org/10.1108/TLDR-02-2015-0007>
- Ockelford, A., Welch, G. F., Zimmermann, S. A., & Himonides, E. (2005). Sounds of Intent – Mapping, assessing and promoting the musical development of children with profound and multiple learning difficulties. *International Congress Series, 1282*, 898-902.
- Özeke, E. (1998). *The effects of music enrichment program on the academic and social development of children with mild mental disabilities*. Masters theses, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Papousek, M. (1998). Regulatory functions of preverbal communication: Compensatory support and failures. In The International Society for the Study for Behavioral Development (Org.), *Resumos ISSBD* (p. 317). Basel: H. Leidenfrost AG.
- Pocinho, M. (1999). *A música na relação mãe-bebê*. Lisboa: Instituto Piaget.

Read, H. (2010). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.

Sacks, O. (2008). *Musicofilia: Histórias sobre a música e o cérebro*. Lisboa: Relógio d'Água.

Welch, G., Ockelford, A., & Zimmermann S. (2001). *Provision of music in special education (PROMISE)*. London. Institute of Education and Royal Institute for the Blind.

A intervenção do psicólogo escolar em contextos de risco

Susana Vilarinho

Carolina Carvalho

Resumo: Será que a intervenção de um psicólogo escolar, orientada por um Programa de Competências de Vida (PCV) numa escola com elevada taxa de insucesso escolar, pode alterar este cenário? No presente trabalho procura analisar-se o impacto do PCV nos comportamentos de 52 alunos de 13 anos ($M=12.94$, $DP=1.23$), bem como no desempenho académico. A metodologia adoptada foi de um estudo *quasi* experimental, onde os alunos do grupo de controlo ($n=39$), de 13 anos ($M=12.79$, $DP=0.98$), não foram alvo de intervenção. O PCV foi implementado durante um ano letivo pelo psicólogo escolar na presença do diretor de turma, consistiu em 30 sessões e assentou em atividades participativas, assembleias de turma mensais e trabalho de projeto. O programa foi parte integrante do currículo escolar dos alunos. Um Questionário de Competências de Vida foi aplicado aos alunos dos dois grupos, antes e após a intervenção. Compararam-se os resultados escolares e as competências de vida dos dois grupos. Os resultados indicam que o grupo de intervenção revelou maiores benefícios do que o grupo de controlo, nomeadamente no que diz respeito ao valor da média total de competências, bem como do raciocínio crítico, aprender a aprender, empatia e resiliência. Os participantes do grupo de intervenção registaram um maior sucesso académico (taxa de transição) do que os participantes do grupo de controlo. Enfatizamos as vantagens observadas para alunos em risco de trajetórias escolares de insucesso e a importância do psicólogo escolar em contextos de exclusão social.

Palavras-chave: Psicólogo escolar, Competências de vida, Prevenção.

Introdução

Portugal tem pela frente um grande desafio, segundo o relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico: a melhoria da qualidade e da equidade na educação (OECD, 2015a). A equidade refere-se a princípios de justiça e inclusão, e pretende que todos os indivíduos atinjam o seu potencial educacional, pelo menos num nível básico de competências, independentemente das suas características pessoais (como o género, a origem étnica ou o contexto familiar). A investigação revela que os alunos de contextos socioeconómicos

desfavorecidos tendem a ter uma maior probabilidade de apresentar baixo desempenho académico com consequências na sua trajetória escolar (Tavares, Carvalho & Santos, 2015). Uma consequência acaba por refletir-se no abandono precoce da escola, antes de completar o ensino secundário. De acordo com dados da OCDE (2013) um em cada cinco jovens adultos abandona em média o sistema educativo revelando a ausência de justiça e inclusão social para todos os alunos que frequentam o sistema de escolaridade obrigatório.

No que concerne ao insucesso escolar, apesar da notável redução nos últimos anos, Portugal parece ainda confiar grandemente na retenção como forma de apoiar os alunos com baixo desempenho. Em 2012 ficaram retidos pelo menos uma vez ao longo do seu percurso escolar 34,3% da população estudantil portuguesa (OECD, 2013). Uma taxa bastante elevada quando comparada com a média de 12% dos países da OCDE.

Apesar dos esforços e melhoria nas últimas décadas, em 2013 Portugal continuava a registar uma taxa de abandono escolar precoce de 19%, a terceira mais elevada da Europa (OECD, 2015a), com maior incidência nos estudantes do sexo masculino (24%) do que do sexo feminino (14,5%). Este número significativo de jovens entre os 18 aos 24 anos que abandona a escola sem ter concluído o ensino secundário encontra-se em risco de exclusão social (Freire, Carvalho, Freire, Azevedo, & Oliveira, 2009), pelo que urge contrariar esta tendência, procurando caminhar para a meta de 10% estabelecida na Estratégia Europa 2020 (Comissão Europeia, 2010). O abandono escolar precoce tem um impacto relevante nas oportunidades de vida dos jovens adultos, tal como produz efeitos externos negativos para a sociedade e baixa a produtividade económica. Por estes motivos, e porque a tendência de descida considera-se bastante promissora, Portugal deve continuar o seu esforço para diminuir as taxas de abandono escolar precoce, nomeadamente através de iniciativas como o programa de Combate ao Insucesso Escolar e Abandono Escolar Precoce e o programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (OECD, 2015a).

O programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) é uma resposta governamental que surgiu da necessidade de

intervir prioritariamente em zonas geográficas onde existem crianças e jovens em risco de exclusão social e escolar (DGIDC, 2011). Neste âmbito, o psicólogo escolar é chamado a intervir nas áreas do insucesso, indisciplina e abandono escolar precoce. Para uma intervenção eficaz deve adoptar-se uma abordagem sistémica, ecológica, preventiva e enriquecedora (Machado, 2001), como pensamos ser o caso da implementação de programas de promoção e desenvolvimento de competências.

As competências de vida, ou seja, as capacidades para apresentar comportamentos positivos e adaptativos que permitem aos indivíduos lidar eficazmente com as exigências e desafios da vida quotidiana (WHO & UNICEF, 2003), são uma exigência da sociedade atual, e que se aplicam à generalidade dos contextos académico e profissional, pessoal e/ou social. Nas últimas duas décadas a investigação tem vindo a enfatizar o poder preditivo que as competências sociais e emocionais, como o autocontrolo e a automotivação, têm em diversos domínios da vida dos cidadãos (Kautz et al., 2014; OCDE, 2015b).

Weissberg, Durlak, Domitrovich e Gullota (2015) afirmam que com a implementação dos programas de Aprendizagem Socioemocional (ASE) esperam-se resultados a curto prazo, como o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, atitudes positivas em relação a si, aos outros e às tarefas que o indivíduo tem em mãos, comportamentos e relacionamentos interpessoais positivos, diminuição dos problemas de comportamento, redução do sofrimento emocional e melhoria do desempenho académico. Mais ainda, o impacto a longo prazo implica maior probabilidade de: conclusão do ensino secundário, preparação para o ensino superior e para a carreira profissional, relacionamentos saudáveis, redução do comportamento criminal e cidadania participativa.

As orientações das organizações com intervenção ao nível educativo indicam a necessidade de incluir a promoção de competências desde cedo no quotidiano escolar, tanto por constituírem uma estratégia preventiva de comportamentos de risco e de psicopatologia, como por corresponderem a necessidades da sociedade contemporânea do ponto de vista profissional. São exemplo a Coordenação Nacional para a Saúde

Mental (2008) e os Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho (2004), que incentivam a prevenção nas escolas através da implementação de programas de competências pessoais e sociais. A Organização Mundial de Saúde (WHO & UNICEF, 2003) encoraja as escolas e as comunidades a realizarem a educação para a saúde baseada na promoção e desenvolvimento de competências. Recentemente, o Ministério da Educação vem reconhecer a importância das competências de vida ao publicar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, através da homologação do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Desta forma, cria um quadro de referência desejável, necessariamente flexível para que possa ser partilhado numa ótica de educação para todos. Aqui as competências são “(...) entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efectiva acção humana em contextos diversificados” (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 9), e abrangem os domínios cognitivo e metacognitivo, social, emocional, físico e prático.

Weissberg et al. (2015) apresentam um modelo conceptual para a aprendizagem socioemocional (ASE) sistemática em contextos educativos. A ASE compreende cinco domínios, relacionados entre si, de competências cognitivas, afectivas e comportamentais que proporcionam alicerces/bases para navegar com sucesso na escola e na vida (Weissberg et al., 2015). São eles: (1) a competência no domínio do autoconhecimento consiste em compreender as próprias emoções, objetivos pessoais e valores; (2) a competência no domínio do autocontrolo requer habilidades e atitudes que facilitem a capacidade de regular as emoções e os comportamentos; (3) consciência social implica a capacidade de tomar a perspectiva de outros com diferentes *backgrounds* e culturas e para ser empático e solidário; (4) a capacidade de relacionamento interpessoal dão às crianças as ferramentas de que necessitam para estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes, e para agir de acordo com as normas sociais; (5) a tomada de decisão responsável é o domínio de competência que requer o conhecimento, as capacidades e as atitudes necessárias para fazer escolhas construtivas sobre comportamentos pessoais e interações sociais através de diversos contextos.

O *Programa de Competências de Vida* (PCV) surge, por um lado, como uma possível resposta a um problema identificado numa escola TEIP do distrito de Lisboa (as elevadas taxas de indisciplina, insucesso e abandono escolar) e, por outro lado, como uma forma de potenciar a intervenção do psicólogo em contexto escolar, de forma preventiva e enriquecedora (Vilarinho, 2012). É um programa de intervenção *seletiva*, uma abordagem pouco explorada no panorama europeu (Weare & Nind, 2011), isto é, dirigido a alunos que frequentam escolas TEIP e que, por essa razão, apresentam fatores de risco associados, nomeadamente a maior probabilidade de uma trajetória de abandono escolar precoce e de comportamentos de risco. O fim último do *Programa de Competências de Vida* situa-se na linha da Educação Global (Silva, 2010), ou seja, contribuir para uma cidadania ativa, uma consciência global, através de uma aprendizagem transformativa.

O insucesso escolar, particularmente em escolas que integram o Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, enquadram a problemática do presente estudo: será que a intervenção do psicólogo escolar, baseada num programa de desenvolvimento de competências de vida, contribui para a promoção do sucesso escolar e para o desenvolvimento das competências? No presente artigo apresentam-se os resultados parciais de uma investigação mais alargada no âmbito de uma tese de doutoramento, concretamente os que procuram dar resposta a duas questões: (1) Existem diferenças entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo no que concerne às competências de vida, após a implementação do PCV? Em que competências se observam diferenças? e (2) Existem diferenças entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo no que diz respeito ao sucesso académico (transição/não transição), após a implementação do PCV?

Metodologia

O presente estudo consiste num design quasi-experimental 2x2, com pré e pós teste e grupos de intervenção e de controlo. A amostra é de

conveniência (os alunos a frequentar o 7º ano de escolaridade de uma escola constituem o grupo de intervenção e de outra escola da mesma freguesia o grupo de controlo). Foi assegurado que ambos os grupos fossem testados sob as mesmas condições.

Participantes

No início do ano letivo, a amostra era constituída por 101 alunos (60 do grupo de intervenção e 41 do grupo de controlo). No entanto, devido a ausências no momento da aplicação do pós-teste, transferências e/ou anulação de matrícula, a amostra final é constituída por 91 alunos.

A idade média do grupo de intervenção (13 anos) é praticamente idêntica à do grupo de controlo, sendo que no primeiro grupo ($M=12.94$, $DP=1.23$) a idade máxima é de 17 anos e no segundo ($M=12.79$, $DP=0.98$) é de 15 anos.

Os participantes frequentavam seis turmas de duas escolas públicas da zona da grande Lisboa (quatro no grupo de intervenção e duas no grupo de controlo), ambas inseridas no programa nacional de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Participaram também três docentes, nas assembleias de turma mensais do grupo de intervenção, dois lecionavam a disciplina de Matemática e um a disciplina de Físico-Química.

Instrumentos

O *Programa de Competências de Vida* (PCV) é um programa de intervenção seletiva que visa a promoção e o desenvolvimento de competências de vida de adolescentes a frequentar o 7º ano de escolaridade de escolas abrangidas pelo programa TEIP. A sua construção baseou-se na abordagem socioconstrutivista do desenvolvimento e em autores que sublinham a importância dos contextos culturais e das interações interpessoais no desenvolvimento do sujeito (Bruner, 1983; Rogoff, 1990; Vygotsky, 1934/1978). Tomou como referência a definição de competências de vida da Organização Mundial de Saúde: “(...) abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal

effectively with the demands and challenges of everyday life (WHO & UNICEF, 2003, p. 8).” Constituíram também referencial teórico e prático a aprendizagem socioemocional (CASEL, 2015) e o Movimento da Escola Moderna (MEM, 2018). As competências identificadas na revisão de literatura como relevantes para integrar o programa, e que encontram correspondência com os cinco domínios propostos pela Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2015) foram: aprender a aprender, assertividade, autoestima, cooperação, empatia, raciocínio crítico, resiliência e responsabilidade.

O programa é constituído por 30 sessões, dezasseis das quais se destinam a atividades estruturadas para a promoção e desenvolvimento de competências de vida, através de métodos participativos (discussão em grupo, dinâmicas de grupo, *role-play*) e do recurso a materiais diversificados (como fichas de trabalho ou materiais audiovisuais). As restantes catorze sessões são divididas na realização de assembleias de turma e de um projeto final de turma.

As assembleias de turma, de periodicidade mensal, permitem o treino de competências pessoais e relacionais, e constituem um momento de discussão de assuntos importantes do grupo e/ou da escola e consequente resolução de problemas e tomada de decisões cooperativas. Já o projeto final de turma apela ao direito (e correspondente dever) de participação cívica ativa, seja na vida da escola, seja na comunidade local. Os alunos são incentivados a desenvolver um pequeno projeto, cuja definição do tema deverá emergir da motivação e necessidades dos participantes. Com a conjugação de atividades estruturadas e momentos menos diretivos, procura-se promover a prática, a transferência e a generalização das competências de vida, sob a orientação da psicóloga escolar e dos diretores de turma.

O *Questionário de Competências de Vida* (QCV) foi construído para avaliar as competências de vida selecionadas para integrar o PCV. Foi realizado um estudo-piloto com indivíduos semelhantes aos da população-alvo, para identificar possíveis problemas inerentes à formulação dos itens. Posteriormente o instrumento foi validado com uma amostra nacional representativa do universo de escolas TEIP. Após a

análise factorial, na versão final, o questionário encontra-se estruturado em duas partes. Os 35 itens da primeira parte correspondem às competências em estudo, numa escala tipo Likert de quatro pontos (*1 – nunca, 2 – poucas vezes, 3 – muitas vezes, 4 – sempre*). Na segunda parte colocam-se algumas questões relativas a dados sociodemográficos (idade, género, percurso escolar, contexto familiar). O seu preenchimento ronda os 20 minutos. Obtém-se um resultado total das Competências de Vida (CV total), bem como resultados parcelares para cada Competência de Vida (Subescalas). Obtivemos uma boa medida de fidelidade, tanto no pré-teste ($\alpha=.901$) como no pós-teste ($\alpha=.903$).

Procedimento

Realizaram-se entrevistas com as diretoras de duas escolas que aceitaram participar no estudo, explicitando o seu objetivo. O Programa de Competências de Vida foi apresentado ao Conselho Pedagógico da escola do grupo de intervenção, tendo sido aprovada a sua implementação. Por questões essencialmente éticas, todas as turmas da escola beneficiaram do mesmo. Foi solicitado o consentimento informado ativo aos encarregados de educação dos alunos. Foi realizada uma reunião com os diretores de turma participantes no PCV, explicitando o modo de funcionamento das assembleias de turma e os objetivos do programa.

O programa foi implementado durante um ano letivo em três turmas do 7º ano de escolaridade de uma escola secundária com 3º ciclo do ensino básico do distrito de Lisboa (grupo de intervenção), com uma periodicidade semanal, em sessões de 45 minutos, em horário escolar, como parte integrante do currículo (Vilarinho & Carvalho, 2013). A psicóloga escolar implementou todas as sessões às três turmas, em colaboração com o/a diretor/a de turma, que participava também nas atividades propostas. As sessões decorreram numa sala preparada para o efeito, com as cadeiras dispostas em U. O grupo de controlo não usufruiu de qualquer programa.

Solicitou-se aos alunos de ambos os grupos que respondessem ao questionário QCV durante o primeiro período escolar e no final do ano

letivo, com um intervalo de cerca de oito meses. Após a leitura das instruções em voz alta, os alunos responderam ao questionário sem tempo limite. Antes de os recolher, solicitou-se que verificassem se tinham respondido a todas as questões. A psicóloga procedeu também a essa verificação.

Resultados

Uma primeira leitura dos resultados revela que o grupo de controlo tem, na sua constituição, uma percentagem ligeiramente superior de participantes do sexo feminino (59%). O número médio de retenções (uma retenção) e das habilitações académicas da mãe (oito anos de escolaridade), por aluno, é semelhante nos dois grupos. Relativamente às habilitações académicas do pai, são ligeiramente superiores no grupo de intervenção (nove anos). O grupo de controlo tem um maior número de participantes de nacionalidade portuguesa. Esta foi a única diferença estatisticamente significativa [$\chi^2(1)=5.469, p=.019$], nas restantes características os grupos consideraram-se equivalentes.

Tabela 1

Caraterização dos participantes

	Grupo intervenção		Grupo controlo	
Nº alunos	52		39	
Nº turmas	3		2	
Idade (<i>M/DP</i>)	12,94 / 1,23		12,79 / 0,98	
Retenções (<i>M</i>)	0,90		0,74	
Habilitações pai	8,72		7,56	
Habilitações mãe	8,08		7,82	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Sexo (%)	46,2	53,8	41	59
	Portuguesa	Estrangeira	Portuguesa	Estrangeira
Nacionalidade (%)	69,2**	30,8**	89,7**	10,3**

Nota. ** $p=.019$.

O estudo mais aprofundado dos dados com base numa análise exploratória revelou estarem cumpridos os pré-requisitos necessários à utilização de testes paramétricos, nas subescalas raciocínio crítico, empatia, responsabilidade e competências total. Para analisar a significância dos resultados do ponto de vista estatístico, recorreu-se ao teste ANOVA de medições repetidas. Para as subescalas cooperação, resiliência, autoestima e aprender a aprender, os resultados foram analisados recorrendo ao teste Wilcoxon.

A primeira questão do estudo procurava analisar o impacto da implementação do PCV nas Competências de Vida, analisando se existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo, e em que competências se observam diferenças. Apresentam-se os resultados do índice total de Competências de Vida (Tabela 2) e das Subescalas (Tabela 3).

Tabela 2

Índice total de competências de vida dos grupos de intervenção e controlo nos pré e pós testes

Competências	Grupo de intervenção		Grupo de controlo	
	Pré	Pós	Pré	Pós
Total (M)	3,20	3,24**	3,35	3,34**

Nota. ** $p=.05$.

Tabela 3

Médias das subescalas dos grupos de intervenção e controlo nos pré e pós testes

Subescalas	Grupo de intervenção		Grupo de controlo	
	Pré	Pós	Pré	Pós
Raciocínio crítico	3,17	3,28**	3,22	3,30**
Aprender a aprender	3,05	3,09	3,26	3,21
Empatia	3,36	3,41	3,48	3,43
Responsabilidade	2,87	2,83	2,91	3,04
Cooperação	3,23	3,10	3,57	3,54
Resiliência	3,14	3,18	3,14	3,05
Autoestima	3,63	3,68	3,67	3,73

Nota. ** $p=.05$.

O grupo de intervenção, na globalidade, aumentou o valor da média total de competências, enquanto o grupo de controlo diminuiu. Esta diferença revelou-se estatisticamente significativa.

O grupo de intervenção aumentou o resultado médio de todas as subescalas, à exceção da responsabilidade e da cooperação. O grupo de controlo aumentou o valor da média das subescalas raciocínio crítico, responsabilidade e autoestima.

Ambos os grupos aumentaram o valor da média da subescala raciocínio crítico, do pré para o pós-teste. No entanto, o aumento do grupo de intervenção revelou-se estatisticamente significativo.

Tabela 4

Taxa de sucesso (transição) dos grupos de intervenção e controlo

	Transitou	Não transitou
Grupo de intervenção	80,8%**	19,2%
Grupo de controlo	61,5%	38,5%

Nota. ** $p=.05$.

Em relação à segunda questão colocada, se a implementação do PCV teria impacto na taxa de transição dos alunos, observam-se diferenças significativas entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo no que concerne ao sucesso académico. No grupo de intervenção transitou uma maior percentagem de participantes (81%) do que no grupo de controlo (62%). Esta diferença revelou ser estatisticamente significativa.

Conclusão

No presente estudo, a psicóloga escolar implementou o Programa de Competências de Vida ao longo de um ano letivo, em colaboração com os/as diretores/as de turma. Os resultados sugerem que a intervenção resultou em maiores benefícios para o grupo de intervenção do que para o grupo de controlo. No que diz respeito às Competências de Vida, esta diferença demonstrou ser significativa do ponto de vista

estatístico no índice de Competências Total e no Raciocínio Crítico. Pensamos que a descida da média das subescalas Responsabilidade e Cooperação, no grupo de intervenção, poderá estar associado ao facto de este grupo ser constituído por uma maior percentagem de alunos de nacionalidade estrangeira e, possivelmente, enfrentar algumas dificuldades de inclusão. Relativamente à taxa de transição, o grupo de intervenção obteve também melhores resultados, significativos do ponto de vista estatístico, tendo apresentado mais sucesso académico.

Os psicólogos escolares reconhecem que a implementação de programas de promoção de competências socioemocionais são uma forma de promover um desenvolvimento integral equilibrado, e apostam cada vez mais neste tipo de intervenção (Marques Pinto & Raimundo, 2016).

Finalizamos recordando que atingir níveis elevados de qualidade e equidade na educação resulta em indivíduos com mais competências a entrar no mercado de trabalho e promove oportunidades educacionais para todas as crianças, enquanto previne que os contextos socioeconómicos sejam fatores determinantes de desempenho académico (OECD, 2015a).

Referências

- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2015). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Middle and high school edition*. Chicago: CASEL.
- Comissão Europeia. (2010). *Estratégia Europa 2020*. Retirado em setembro de 2013 de http://ec.europa.eu/portugal/comissao/destaques/20100303_europa_2020_pt.htm
- Coordenação Nacional para a Saúde Mental. (2008). *Plano nacional de saúde mental 2007-2016* (Resumo Executivo). Retirado em julho de 2018 de <https://www.adeb.pt/files/upload/paginas/Plano%20Nacional%20de%20Saude%20Mental.pdf>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC. (2011). *Relatório TEIP 2009/2010*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Freire, S., Carvalho, C., Freire, A., Azevedo, M., & Oliveira, T. (2009). Identity construction through schooling: listening to students' voice. *European Educational Research Journal*, 8(1), 80-88.
- Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., Weel, B., Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. OECD Education Working Papers, No. 110. OECD Publishing, Paris. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>
- Machado, G. (2001). O papel do psicólogo em contextos escolares e avaliação das suas práticas. In L. Neves & R. Carvalho (Coords.), *O psicólogo em contexto escolar* (pp. 17-32). FSE/PRODEP.
- Marques Pinto, A., & Raimundo, R. (2016). *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho. (2004). *Eu não desisto. Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Movimento da Escola Moderna. (2018). *Movimento da Escola Moderna: Modelo pedagógico*. Retirado em julho de 2018 de <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>
- OECD. (2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, PISA, OECD Publishing, Paris. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- OECD. (2015a). *Skills strategy diagnostic report: Portugal*. Retirado em julho de 2018 de <http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Portugal.pdf>
- OECD. (2015b). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Silva, M. (2010). *Guia prático para a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.
- Tavares, D., Carvalho, C., & Santos, J. (2015). A influência das variáveis sociais e das variáveis escolares nas trajetórias dos estudantes: Uma leitura sociológica dos resultados de um inquerito. In C. Carvalho & J. Conboy (Eds.), *Feedback, identidade, trajetórias escolares: Dinâmicas e consequências*. Disponível em www.ie.ulisboa.pt
- Vilarinho, S. (2012). O psicólogo educacional em contexto escolar: Uma experiência numa Escola TEIP. In *Atas do 12º Colóquio Internacional Psicologia e Educação*. Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.

- Vilarinho, S., & Carvalho, C. (2013). *Práticas de cidadania*. Poster apresentado no Seminário “Psicologia e Orientação em Meio Escolar” da Direção-Geral de Educação, Lisboa.
- Vygotsky, L. S. (1934/1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). *Promoting mental health of children and adolescents through schools and school based interventions: Evidence outcomes*. Southampton, United Kingdom: University of Southampton.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, present and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). New York: The Guilford Press.
- WHO & UNICEF. (2003). *Skills for health – Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School. The World Health Organization’s Information Series on School Health – Document 9*. Geneva: WHO.

As perdas podem contribuir para o desenvolvimento psíquico?

Cristina Cruz

Helena Ventura

Margarida Pocinho

Resumo: O luto é caracterizado por um conjunto de particularidades que o torna distinto de outros processos comportamentais. O objetivo deste trabalho consiste em fazer uma abordagem sobre as perdas na infância até à adolescência, sobre a forma de como a criança e o jovem vivem o processo de luto. Este estudo analisa a forma de como as crianças e os jovens percebem as perdas. Para compreender este fenómeno, foi utilizado o desenho e uma grelha de análise que teve como base o questionário Fear Survey Schedule for Children – Revised (FSSC-R) de Ollendick. Participaram crianças e jovens com idades compreendidas entre 9 e 17 anos que frequentam o 5º e 9º ano de escolaridade, em escolas públicas e privadas do Funchal. Os principais resultados revelam que o tema mais representado pelas crianças está relacionado com a perda associada à morte de uma figura significativa e do seu animal de estimação e na do jovem acresce o amor pelo outro. Este estudo permitiu-nos ainda, conhecer os fatores que podem facilitar ou dificultar o processo de luto nas crianças e nos jovens, com o intuito de integrá-lo de forma saudável no seu desenvolvimento e contexto social.

Palavras-chave: Perdas, Crianças, Jovens.

Introdução

Existem poucos estudos realizados em Portugal sobre as perdas e a morte na infância e adolescência, assim, será pertinente perceber a percepção que os mesmos têm sobre este tema.

Em 2010, após a intempérie do 20 de fevereiro na Madeira, verificamos que diversas famílias e alunos da nossa escola foram gravemente afetados. O serviço de psicologia teve a necessidade de intervir junto da população afetada por esta catástrofe. Neste sentido, seria importante estudar de que forma as crianças e jovens reagem às situações de perda. Com o intuito de compreender melhor estas temáticas das perdas e da morte, um grupo de psicólogas da Madeira realizou uma reco-

lha de dados em algumas escolas públicas e privadas do ensino básico, das quais as crianças e os jovens tinham vivenciado perdas.

As perdas afetam, com maior ou menor intensidade, a vida de todos nós e podem originar processos emocionalmente muito significativos. As perdas que causam mais impacto psicológico, normalmente ocorrem no contexto de relações bastante significativas (Canavarro, 2004). No entanto, as perdas sentidas pelas crianças nem sempre são reconhecidas pelos adultos como sentimentos de dor e medo. Por sua vez, as perdas são associadas a diferentes dimensões tais como, a dor da perda de um amigo, uma discussão, o medo de deixarem de ter a atenção dos pais após o nascimento de um irmão mais novo ou de perderem alguém muito importante – são fatores que provocam sofrimento. Brazelton (2010) refere que a aprendizagem relacionada com a perda e o desgosto pode ser uma experiência importante para uma criança e pode ser também uma oportunidade para a família partilhar as suas crenças e sentimentos e reunir as defesas necessárias para enfrentar o desgosto.

O processo de recuperação envolve uma readaptação das relações e redistribuição dos papéis necessários para colmatar a perda e continuar com a vida familiar. É fundamental promover a coesão e flexibilidade no sistema familiar para o seu equilíbrio (McGoldrick & Walsh, 1998).

Cerqueira (2004) acrescenta que o trabalho de luto exige investimentos de energia que é gasta no sofrimento de perda, na assimilação da perda e na reconstrução. E isto passa-se tanto a nível individual como familiar. No primeiro existe ambivalência entre reaver o objeto perdido, a culpabilidade e revolta. A nível familiar surge uma crise de mudança dando lugar a processos de reestruturação que conduz ao equilíbrio do sistema familiar. Nas crianças e nos adolescentes o processo de luto é uma experiência comum, mas angustiante. Trata-se de uma reação normal à perda de uma pessoa ou de um objeto de investimento (um animal, um ideal, um projeto, um lugar). O luto permite adaptar-se à perda e à separação, sendo processo necessário e indispensável (Cerqueira, 2004; Machado, 2006).

Segundo Machado (2006), existem alguns aspetos que influenciam a forma como a criança e o adolescente experienciam o processo de luto e que devem ser tidos em conta, para que se possa ajudar e apoiar os

mesmos neste processo, tendo em conta, a idade que possui na altura da perda, da personalidade, do estágio de desenvolvimento cognitivo e psicossocial, as vivências anteriores à experiência da perda, os valores familiares, culturais, religiosos, sociais.

As variáveis que influenciam o percurso do luto na infância e adolescência estão relacionadas com as causas e circunstâncias da perda, o que se diz à criança/jovem e onde, que oportunidades lhe são dadas, mais tarde, para fazer perguntas sobre o que aconteceu; as relações de família depois da perda, referência à permanência da criança com o progenitor sobrevivente e como passaram a ser as “novas” (caso surjam) formas de relacionamento como consequência da perda; os modelos de relação dentro da família antes da perda principalmente no que se refere aos padrões que predominavam entre os pais e entre cada um deles e a criança enlutada (Bowlby, 1998).

Metodologia

Participantes

A amostra inclui 167 crianças e adolescentes com idades compreendidas entre 9 e 17 anos que frequentam o 5º e 9º ano de escolaridade, em escolas públicas e privadas do Funchal. No entanto, desta amostra inicial apenas 82 crianças responderam às instruções do estudo: realizar representações iconográficas das perdas e dos medos das crianças. Os restantes desenharam ilustrações que não corresponderam ao solicitado e foram excluídos deste estudo. Outros ainda embora tenham desenhado assuntos congêneres não realizaram a narrativa correspondente.

Instrumento

O instrumento de recolha de dados utilizado consistiu nas representações iconográficas das perdas e dos medos das crianças. São diversas as investigações (Carvalho & Barbosa-Lima, 2008; Copper-Royer, 2007; Coquet, 1995; Roberto, Miranda, & Cavadas, 2011) que utilizam

o desenho como instrumento de recolha de dados, por serem relevantes para aferir as ideias das crianças e dos adolescentes que por vezes se torna difícil explicar por palavras. A utilização do desenho permite à criança e ao adolescente modificar a realidade, ao fazer surgir algo que não existe antes e fazendo-a, simultaneamente, sentir-se autora dessa transformação. O desenho é o meio de comunicação e de representação que a criança usa para expressar as suas ideias, percepções e descobertas (Coquet, 1995).

Procedimentos

Num primeiro momento foram contactados os diretores das escolas, de forma a autorizar o estudo e, num segundo momento, foi solicitado aos pais a autorização para a participação dos seus filhos no estudo. A este grupo foi solicitado que representasse graficamente uma perda significativa ou um medo, ou seja, que expressassem através do desenho uma perda ou um medo que tivesse causado impacto ou sofrimento na sua vida. Foi também indicado que elaborassem uma narrativa acerca do desenho que fizeram.

O questionário *Fear Survey Schedule for Children – Revised (FSSC-R)* de Ollendick (1983) esteve na base da construção da grelha de análise usada para classificar os medos ilustrados nos desenhos das crianças e nas narrativas das crianças. Este questionário está organizado por 5 fatores: o medo do perigo e da morte, o medo do falhanço e da crítica, o medo do desconhecido, o medo de pequenos animais e o medo de atos médicos.

No presente estudo, após uma análise exploratória dos desenhos e das narrativas, excluiu-se o medo “falhanço e da crítica” e o “medo de pequenos animais”, de acordo com os fatores usados por Ollendick (1983), por não terem sido representados por nenhuma participante. Contudo foram ainda incluídos, de acordo com a literatura, outros fatores que foram representados pelos participantes no que se refere às perdas de animais, perda de objetos e perda por afastamento ou ausência.

Apresentação e discussão dos resultados

Após uma análise dos desenhos realizados pelas crianças e adolescentes verificamos que estas exprimem as suas representações mentais. Estas produções implicam a representação de uma imagem real que se liga à imagem mental que as mesmas têm sobre a morte e perda.

Verificamos que os temas retratados pelas crianças são diferentes dos adolescentes, enquanto os primeiros representam e dão significados às perdas por afastamento ou ausência de alguém que foi significativo, do objeto estragado, do animal de estimação e do familiar que morreu; os adolescentes dão mais significado às perdas relacionadas com a morte, o suicídio e o medo de morrer.

O tema mais figurado pelas crianças relaciona-se com a morte de um familiar ou animal de estimação. Na Figura 1 podemos observar um desenho de um menino de 10 anos que representou a seu avô dizendo que tem muitas saudades dele e que ele é um querido. Louzette e Gatti (2007) explicam que perder alguém significativo implica a necessidade de adaptação a viver sem ela, e, para a criança, a perda de uma figura de referência influencia o seu desenvolvimento. Estas influências podem ser a nível social, emocional, comportamental levando a criança a acreditar que só ela perdeu um ente querido.



Figura 1. Crianças de 10 anos que perdeu o avô

Em relação à perda do animal de estimação, as crianças representam e relatam histórias do seu animal. Como podemos observar na Figura 2, uma criança de 9 anos que representou a sua tartaruga Frédi, que é um menino. Salientou a criança: “todos os dias ainda me lembro dele e prometi ao Frédi que nunca o esqueceria”. Quase todas as crianças já experienciaram a perda de um animal de estimação. Machado (2006) refere que para preparar uma criança para a perda deverá fazer parte do quotidiano da criança, para que esta a aceite como um fenómeno natural, ou seja, as flores secam e morrem, um animal de estimação que adoce e morre, associando a estas situações o processo de irreversibilidade.

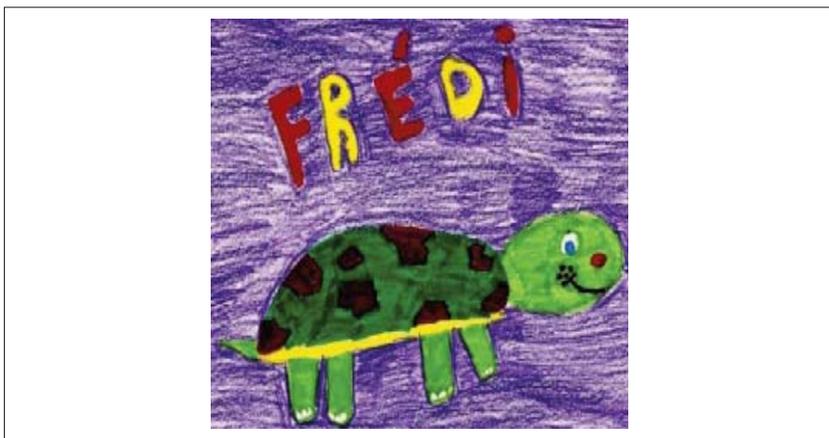


Figura 2. Desenho da perda do animal de estimação

Podemos verificar que nos adolescentes as temáticas mais ilustradas estão relacionadas com o medo de morrer. Kovács (2008) refere que o medo de morrer é universal e atinge todos os seres humanos independentemente da idade, sexo, nível socioeconómico. O jovem de 15 anos representou um pensamento sobre o medo de morrer e de como este ficaria neste estado de falecimento (Figura 3).



Figura 3. Representação gráfica de um jovem de 15 anos acerca do medo de morrer

Dado o processo de maturação de que o adolescente é sujeito, é crescente a tomada de consciência da finitude da vida. Simultaneamente neste processo evolutivo os jovens pensam sobre o sentido da vida e, por conseguinte, na morte e no suicídio. Neste estudo os jovens representam mais a visão da morte como algo natural no desenvolvimento humano, ou seja, como facto universal e inevitável (Figura 4). Segundo Kovács (2008) e Rodriguez e Kovács (2005) na adolescência, a morte é pensada como impedimento da realização de sonhos e da concretização de objetivos, os quais são inerentes à fase de desenvolvimento que o adolescente se encontra, onde tudo acontece e está a ser construído.

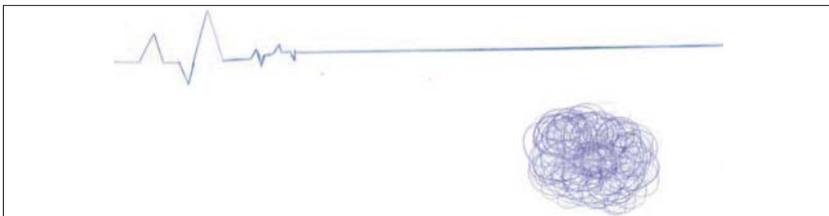


Figura 4. Representação gráfica de um jovem de 15 anos acerca da linha da vida

Outro adolescente representa a morte como algo que é doloroso e penoso, sendo o mesmo visto como um processo que envolve comportamentos autodestrutivos os quais não são naturais. Segundo Mesquita, Ribeiro, Mendonça e Maia (2011) o comportamento suicida envolve

um conjunto de pensamentos, motivações e ações cujo intuito é o de pôr termo à própria vida, ou seja, implica uma autoagressão intencional com o fim de provocar a morte.



Figura 5. Representação gráfica de uma jovem de 14 anos acerca do suicídio

Conclusões

Os resultados descritos vão no mesmo sentido do que Pinto (1996) salientou, ou seja, as crianças passam por uma angústia que é marcada basicamente pela separação do ente querido, pelo temor ao desconhecido, pelo afastamento ou ausência de alguém significativo e pela morte do animal de estimação. O autor acrescenta, ainda, que as crianças têm capacidade para desenvolver uma noção sobre a sua própria morte. A partir dos 8 anos este conceito gira em torno da perda física e da irreversibilidade.

O mecanismo de defesa face ao processo de luto mais frequentemente utilizado pelas crianças participantes neste estudo foi a fantasia, verificada através das representações icônicas e respectivas narrativas. Estes dados são concordantes com as investigações que Franco e Mazorra (2007) referem que crianças e jovens também relacionaram as suas fantasias com o processo de luto e concluíram que, através da fantasia, é possível favorecer o processo de elaboração do luto e que os sentimentos manifestados pelas crianças, como desamparo em relação à morte de um dos progenitores, podem desencadear em cada criança sentimentos de ameaça à sua sobrevivência física e emocional e levar ao desenvolvimento de quadros psicopatológicos na idade adulta.

Este estudo permitiu-nos compreender melhor como é a criança vivência a experiência da perda e da elaboração do processo de luto. Permitiu-nos ainda conhecer os fatores que podem facilitar ou dificultar esse processo e o tipo de intervenção que deve ser realizada para que a criança e o adolescente consigam ultrapassá-lo de uma forma saudável. Os psicólogos e outros especialistas da saúde mental devem estar dispostos a abrir um espaço para a comunicação, o que irá ajudar a criança e o jovem a expressar os seus sentimentos. O importante é não ficar indiferente e aprender a pensar sobre as coisas do mundo, as boas e as más, mas implica disponibilidade para escutar, olhar e ver para além da superfície.

Ao criar estes espaços para o tema da morte nas escolas é preciso observar a dinâmica institucional e selecionar profissionais que sejam facilitadores da comunicação entre crianças, adolescentes, adultos, idosos, famílias e profissionais de saúde e educação diante desse tema tão complexo e presente.

Referências

- Bowlby, J. (1998). *Perda, tristeza e depressão*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Brazelton, T. B. (2010). *O grande livro da criança – O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (12^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.

- Canavarro, M. C. (2004). Vinculação, perda e luto: Implicações clínicas. *Psychologica*, 35, 35-47.
- Carvalho, A. M. P., & Barbosa-Lima, M. C. (2008). O desenho infantil como instrumento de avaliação da construção do conhecimento físico. *Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(2), 337-348.
- Cerqueira, M. M. A. (2004). Luto na família cuidar dos que ficam. *Revista de formação contínua em enfermagem: Enfermagem perante a morte*, 194, 28-30.
- Copper-Royer, B. (2007). *Os medos das crianças*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Coquet, E. (1995) *A narrativa gráfica das crianças dos 5 aos 10 anos de idade*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Arquitectura, tese de Doutoramento.
- Franco, M. H., & Mazorra, L. (2007). Criança e luto: Vivências fantasmáticas diante da morte do genitor. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 4, 503-511.
- Haasl, B., & Marnocha, J. (1990). *Group program for children*. Bristol: Accelerated Development.
- Kovács, M. J. (2008). *Morte e desenvolvimento humano* (5ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. S. (2006). Como lidam as crianças com a morte/luto. *Revista Sinais Vitais*. 67, 45-50.
- Maliski, S. (1998). *Enfermagem fundamental: Abordagem psicológica*. Lisboa: Lusodidacta.
- Mallon, B. (2001). *Ajudar as crianças a ultrapassar as perdas: Estratégias de renovação e crescimento*. Porto: Âmbar.
- McGoldrick, M. (1998). Ecos do passado: Ajudando as famílias a fazerem o luto de suas perdas. In Froma Walsh & Mónica Mc Goldrick (Eds.), *Morte na família: Sobrevivendo às perdas*. São Paulo: Artes Médicas.
- Ollendic, T. H. (1983). Reliability and validity of the revised Fear Survey Schedule for Children (FSSC-R). *Behavior Research and Therapy*, 21(6), 685-692.
- Papadatou, D., & Papadatos, C. (1991). *Children and death*. Philadelphia: Hemisphere Publishing Corporation.
- Roberto, R., Miranda, T., & Cavadas (2011). Os medos dos alunos do 1º ciclo do ensino básico. *Atas do V do CIE – Escolas e comunidade*, Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Vendruscolo, J. (2005). Visão da criança sobre a morte. *Medicina*, 38(1), 26-33.

- Wilken, C. S. (2008). Learning to live through loss: Helping children understand death. *Department of Family, Youth and Community Sciences*. University of Florida.
- Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Rodriguez, C. F., & Kovács, M. J. (2005). Falando de morte com o adolescente. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 5(1), 127-143.

Aspetos afetivos e regulatórios durante o processo de estudo de estudantes do ensino superior

Fátima Leal

Luísa Grácio

Resumo: A universidade exige que os estudantes desenvolvam e utilizem estratégias de estudo e de aprendizagem mais profundas e profícuas do que nos níveis de ensino anteriores (Almeida, Araújo, & Martins, 2016). Durante o processo de estudo e de aprendizagem emergem emoções académicas (Pekrun, 2014) e afeto que interferem significativamente com a prestação dos estudantes. Identificar aspetos afetivos e de regulação emocional durante o estudo revela-se importante para maximizar a aprendizagem (quer aumentando o afeto positivo potenciar o estudo e a aprendizagem quer diminuindo o afeto negativo de forma a não prejudicar o estudo e a aprendizagem dos estudantes). Esta investigação qualitativa teve por objetivo conhecer o que os estudantes de ensino superior sentem enquanto estudam e quais as estratégias regulatórias que utilizam para lidar com essas experiências emocionais. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas realizadas a 48 estudantes e tratados através de análise de conteúdo. Os resultados mostraram que as experiências afetivas dos estudantes se caracterizam por variabilidade emocional e diferenciação em termos de presença/ausência de gosto, vivência de dificuldade e regulação afetiva. Conclui-se que apesar dos estudantes mobilizarem estratégias emergem poucas estratégias de regulação emocional para lidarem com o muito que sentem enquanto estudam. Propostas de intervenção são deixadas nas conclusões deste trabalho.

Palavras-chave: Estudo, Ensino superior, Emoções académicas, Regulação emocional.

A aprendizagem envolve não só comportamentos e processos cognitivos, mas também componentes afetivas (Efklides, 2009). O estudo das componentes afetivas envolvidas no processo de aprendizagem (Kahu, Stephens, Leach, & Zepk, 2014) revela que atualmente existem inúmeras perspetivas e definições de construtos como o afeto, humor, emoções, sentimentos e motivação. De uma forma geral, o afeto é usado para designar aspetos não cognitivos como emoções, auto-conceito, crenças e motivação (Goldin, 2014; Shuman & Scherer, 2014). Para alguns autores o afeto refere-se mais especificamente às emoções e ao humor (e.g., Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014)

variando de acordo com duas dimensões: agradabilidade e ativação positiva ou negativa (e.g., Fredrickson, 2001). Por sua vez o humor e as emoções são considerados distintos (Liew & Tan, 2016). As emoções são intensas, desencadeiam respostas orientadas para a ação (Fridja, 2009) e influenciam a ação à medida que preparam o corpo e a mente para uma resposta adequada e instantânea (Liew & Tan, 2016). Os estados de humor operam com menor intensidade do que as emoções (Fridja, 2009) e têm uma influência mais duradoura e subtil nos processos cognitivos (Liew & Tan, 2016). Contrariamente às emoções, os estados de humor são mais difusos, sem um foco e objeto específicos, sem causas evidentes e com pouco conteúdo cognitivo consciente (Forgas, 2013).

As tarefas de estudo e de aprendizagem desencadeiam emoções nos estudantes (Pekrun, 2006) e as suas experiências emocionais variam durante o seu percurso académico (Daniels, Haynes, Stupnisky, Perry, Newall, & Pekrun, 2008). As emoções académicas são experiências emocionais que se relacionam diretamente com atividades ou resultados relevantes de competência (Pekrun, 2006), com contextos e situações académicos como a sala de aula e a realização de testes e exames (Goetz, Preckel, Pekrun, & Hall, 2007). Pekrun destaca dois modelos teóricos das emoções académicas: a teoria sociocognitiva de controlo-valor das emoções académicas de realização (Pekrun, 1998, 2000) e o modelo cognitivo-motivacional do efeito das emoções académicas (Pekrun, 1992, 2002).

A teoria sociocognitiva de controlo-valor das emoções de realização académica (Pekrun, 1998) considera que os indivíduos experimentam emoções específicas de acordo com as situações em que se sentem como tendo ou não *controlo* sobre as situações de aprendizagem (atividades e/ou resultados) e conforme estas sejam consideradas subjetivamente importantes (*valor*) para si. O controlo e o valor são entendidos como antecedentes das emoções de realização (Pekrun, 2006; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). As emoções de realização são agrupadas de acordo com três dimensões: o valor (positivo versus negativo e agradável versus desagradável), o grau de ativação (ativante versus desativante) e objeto foco (atividade ou resultado).

O modelo cognitivo-motivacional das emoções acadêmicas (Pekrun, 1992, 2002) postula que as emoções influem na aprendizagem e que este efeito é mediado por mecanismos cognitivos e motivacionais. O modelo considera que, para além de emoções positivas e negativas, existe outra valência das emoções, a ativação, o que permite considerar uma taxonomia de emoções de realização académica com quatro grupos: emoções positivas ativantes; emoções positivas desativantes; emoções negativas ativantes e emoções negativas desativantes (Pekrun et al., 2002). As emoções positivas ativantes (e.g., alegria) aumentam a motivação e o esforço e ajudam a dirigir a atenção para a realização das tarefas. As emoções positivas desativantes (e.g., alívio e relaxação) podem, por um lado, diminuir a motivação, mas por outro, podem levar a manter o esforço ao longo do tempo. As emoções negativas ativantes (e.g., raiva, ansiedade e vergonha) têm papéis ambivalentes dado que podem reduzir a motivação intrínseca, mas também podem desencadear uma forte motivação extrínseca para lidar com os eventos que as causaram. Estes efeitos dependem das situações em causa e do equilíbrio entre mecanismos intrínsecos de cada sujeito. Emoções desativantes como o aborrecimento e o desespero podem ser prejudiciais pelos efeitos redutores da atenção e da motivação (Pekrun, 2007).

De acordo com a perspetiva da metacognição (Flavell, 1979), os sentimentos são experiências metacognitivas que têm por base um caráter cognitivo (informacional) e um caráter afetivo (Efklides, 2006). Os sentimentos metacognitivos permitem que a pessoa tome consciência sobre a forma como o processamento cognitivo está a decorrer durante a realização de uma tarefa numa perspetiva experiencial (e.g., sentimento de saber, de familiaridade, de dificuldade, de confiança, sentimento de satisfação e estimativa de esforço). Os sentimentos metacognitivos surgem particularmente quando as condições não permitem análises completas da situação, por exemplo quando há pressão de tempo, falta de acesso à informação da memória ou sob condições de incerteza (Efklides, 2006). Na maior parte das vezes, os sentimentos são momentâneos, transitórios e/ou passam despercebidos, mas quando são fortes e persistentes, a pessoa

torna-se consciente do que está a sentir e esta consciência dá espaço a processos analíticos conscientes tais como o motivo pelo qual estes surgem, as suas implicações e a necessidade de regular o seu comportamento (Efklides, 2011).

A motivação pode ser vista como um processo que integra objetivos pessoais, emoções, crenças e valores relacionados com tarefas específicas (D’Lima, Winsler, & Kitsantas, 2014). O crescente reconhecimento da importância das expectativas e do incentivo para a motivação levou ao desenvolvimento das teorias de expectativa-valor. Estas teorias fundamentam-se na ideia de que o comportamento dos indivíduos varia de acordo com o valor que estes atribuem aos seus próprios objetivos e de acordo com a perceção que têm acerca da probabilidade de os atingir. A teoria da expectativa-valor (Eccles & Wigfield, 2002) fundamenta-se no pressuposto de que os sujeitos são motivados para as tarefas quando acreditam que conseguirão corresponder e ter sucesso na concretização das mesmas (expectativas de eficiência) e/ou quando consideram que essa tarefa vale a pena. No âmbito da motivação é importante também ter presente a teoria da auto-determinação (SDT- *self-determination theory*) que considera que as pessoas diferem em termos da quantidade e do nível de motivação e em termos do tipo e orientação para a motivação (Ryan & Deci, 2000). A autodeterminação é definida como a consciência ou a constatação de que as pessoas são a origem da ação e que têm controlo pessoal sobre essa ação. Esta teoria salienta aspetos autodeterminados da natureza humana através dos quais os indivíduos dirigem e controlam a sua aprendizagem, a sua motivação e o seu desempenho (Siqueira & Weschler, 2006). Segundo esta teoria existem três tipos de motivação que dão origem a uma ação: desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca. A desmotivação é caracterizada pela ausência de motivação, ou seja, a pessoa não apresenta intenção nem comportamento proativo, é evidente a desvalorização da atividade e a falta de perceção de controlo pessoal (Guimarães & Bzuneck, 2008). A motivação intrínseca surge relacionada com o prazer de aprender e da realização da tarefa, enquanto a motivação extrínseca aparece associada com o desejo de obter uma recompensa ou evitar um castigo

ou punição (Serafini, 2001). Esta teoria pode ser resumida num *continuum* de autodeterminação que indica diferentes tipos de motivação que variam qualitativamente conforme a internalização das regulações externas para o comportamento (Leal, Miranda, & Carmo, 2013). A experiência e o desempenho podem ser muito diferentes consoante o comportamento está a decorrer por motivação intrínseca ou extrínseca (Ryan & Deci, 2000). Em termos da relação entre motivação e aprendizagem, os alunos intrinsecamente motivados envolvem-se nas tarefas de estudo e aprendizagem e mantêm interesse pelas tarefas em si, porque as consideram agradáveis e geradoras de satisfação. Os alunos extrinsecamente motivados desempenham as atividades pelas recompensas externas como a opinião dos outros, obter reconhecimento, receber elogios ou evitar punições (Siqueira & Wechsler, 2006).

A regulação emocional pode ser vista como a forma como os indivíduos experienciam as suas emoções, as expressam e tentam influenciá-las (Gross, 2008). A regulação de emoções ocorre conjuntamente com a regulação de estados afetivos mais gerais como o estado de humor, o stress e de outros tipos de respostas afetivas (Koole, van Dillen, & Sheppes, 2011). Autores como Pekrun e Stephens (2009) salientam estratégias de regulação emocional importantes no contexto académico: regulação orientada para a emoção (tendo como alvo direto a emoção e usando técnicas de relaxamento ou fármacos); regulação orientada para a avaliação (fazendo reavaliação das situações e treino atribucional); regulação dos objetivos e crenças relacionadas (alterando os objetivos de realização e crenças relacionadas com a realização que influenciam as avaliações e as emoções); treino de competências (visando os conhecimentos relevantes ou as estratégias de estudo); seleção das tarefas e dos ambientes (escolhendo tarefas e contextos académicos adequados que preencham ambientes individuais); procura de suporte social (fazendo uso de materiais para a tarefa e de ambientes de procura de ajuda); otimização das tarefas e do clima de realização em sala de aula (regulando os ambientes, mudando as tarefas e o ambiente de realização). Todas estas estratégias podem

ser aplicadas individualmente pelos estudantes e/ou em interação com os próprios contextos académicos.

Metodologia

A presente investigação visa conhecer as experiências de estudo e de aprendizagem dos estudantes do ensino superior nas suas vertentes, afetiva e regulatória, através de uma abordagem qualitativa e exploratória. Constituem-se como objetivos específicos: (1) identificar os aspetos afetivos experimentados pelos estudantes enquanto estão a estudar; (2) identificar as estratégias que os estudantes utilizam para lidar com o que sentem quando estão a estudar. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas através de duas questões: (1) O que costumavas sentir quando estás a estudar? e (2) Como lidas com o que sentes quando estás a estudar? Participaram voluntariamente 48 estudantes de primeiro ciclo de uma instituição de ensino superior portuguesa, de ambos os sexos e com idades entre os 18 e os 25 anos. A média de idades foi de 20.6. Após a aceitação de participação e do consentimento informado dos estudantes realizaram-se individualmente as entrevistas. Os dados foram registados em formato áudio e transcritos na sua totalidade. Na altura de realização das entrevistas, todos os estudantes já tinham experienciado o ensino superior durante pelo menos um semestre letivo, já tinham sido submetidos a avaliação e tido conhecimento dos resultados obtidos. Deste modo foi assegurado que todos os estudantes entrevistados tivessem tido oportunidade de estudar e aprender dentro e fora de sala de aula.

Para a análise e tratamento de dados recorreu-se à análise de conteúdo, respeitando as suas várias fases (Bardin, 2008). A análise envolveu um processo de categorização da informação baseada no critério semântico do discurso dos estudantes considerando-se como unidades de significado os elementos que representam uma ideia, uma situação e/ou conteúdos de informação compreensíveis por si mesmos

(Schilling, 2006). O resultado traduziu-se numa lista de categorias ordenadas e agrupadas coerentemente de acordo com os temas identificados. A codificação das unidades de registo foi feita por três investigadores – acordo interjuizes – de forma a controlar enviesamentos, recorrendo às técnicas de consenso e reflexão falada (Almeida & Freire, 2008). As situações de discrepância foram resolvidas através da revisão da análise da codificação pelos juizes e o índice de fidelidade foi calculado através da equação total de casos de acordo dos vários codificadores a dividir pelo somatório dos casos de acordo com os casos de desacordo (Esteves, 2006). O nível de concordância final entre estes avaliadores foi de 95%. Empregámos a estatística descritiva simples e realizámos a análise de frequências em função das unidades de sentido.

Resultados

A análise dos resultados apresenta-se tendo em conta a grelha de análise temática e categorial considerando os temas da investigação: experiências afetivas durante o estudo e estratégias para lidar com o que sente durante o estudo. Por uma questão de parcimónia, apresentaremos somente alguns exemplos mais representativos das verbalizações proferidas pelos estudantes.

Aspetos afetivos durante o estudo

A análise do discurso dos estudantes à questão “o que é que costumam sentir quando estás a estudar?” permitiu identificar cinco categorias: variabilidade emocional, aspetos afetivos quando gosta de estudar, aspetos afetivos quando não gosta de estudar, aspetos afetivos face à dificuldade e regulação afetiva.

Podemos observar que os estudantes durante o seu estudo referem experienciar uma variabilidade emocional em termos gerais e em função da disciplina/conteúdo, da situação momentânea em que se encontram e do seu estado de humor.

Tabela 1

Tema I Identificação de aspetos afetivos: categorias, subcategorias e subsubcategorias

Categorias	Subcategorias	Subsubcategorias	N	%
1. Variabilidade emocional	Não especificada; Disciplina/Conteúdo; Momento; Humor		36	23.1
2. Aspetos afetivos quando gosta de estudar	Emoções/Sentimentos	Entusiasmo; Prazer; Orgulho; Bem-estar; Felicidade; Tranquilidade; Satisfação; Familiaridade e Facilidade		
	Motivação	Gosto inicial; Curiosidade; Interesse; Focalização nos objetivos/metass	50	32
3. Aspetos afetivos quando não gosta de estudar	Emoções/Sentimentos	Aborrecimento; Dúvida; Repulsa; Nervosismo (relação com o tempo); Frustração; Ansiedade/ /stress; Sofrimento; Dificuldade		
	Motivação	Desinvestimento; Dificuldades de mobilização para a tarefa; Avaliação (custo-valor); Sentido de dever	44	28.2
	Cansaço			
4. Aspetos afetivos face à dificuldade	Emoções/Sentimentos	Aborrecimento; Irritação; Preocupação; Desorientação; Nervosismo; Frustração; Angústia/desespero		
	Desmotivação		12	7.7
5. Regulação afetiva	Controlo de emoções/ /sentimentos; Controlo volitivo		14	9
			156	100

“Isso depende do estado de espírito” (Suj. 28);

“Depende da disciplina (...) consoante a disciplina...” (Suj. 20);

Os aspetos afetivos experienciados pelos estudantes estruturam-se por relação com três aspetos: quando gostam de estudar, quando não gostam e quando sentem dificuldades. Assim, quando os estudantes

gostam de estudar ou gostam das disciplinas que estão a estudar experimentam emoções/sentimentos como entusiasmo, bem-estar, prazer, orgulho, felicidade, tranquilidade, satisfação, familiaridade e facilidade.

“se gostar muito da matéria, estou muito entusiasmada” (Suj. 6);

“se for uma temática que eu goste, dá-me prazer estudar” (Suj. 12);

“há disciplinas em que eu me sinto feliz porque são disciplinas que eu gosto...” (Suj. 41);

“se gostar da matéria que estou a estudar, até sinto que é mais fácil estudar” (Suj. 36).

Quando os estudantes gostam de estudar, verbalizam experiências de cariz motivacional que ativam a força que os aproximam da tarefa de estudo. A motivação emerge sob quatro formas: o gosto inicial, a curiosidade, o interesse e a focalização nos objetivos/metras.

“Sinto curiosidade em saber aquilo...” (Suj. 26);

“(...) quando estou interessada, até sou capaz de estudar mais horas (...)” (Suj. 1);

“costumo sentir que o que estou a fazer é... para mais tarde poder usufruir da minha recompensa (...) sinto que estou a fazer o meu trabalho simplesmente... sinto que o que estou a fazer, tenho que o fazer que é para conseguir alcançar os meus objetivos” (Suj. 19)

Os aspetos afetivos dos estudantes quando não gostam de estudar reportam-se à ausência de gosto ou mesmo ao não gostar de estudar em geral. As emoções/sentimentos experimentados pelos estudantes quando não gostam de estudar são aborrecimento, sentimento de dificuldade, frustração, ansiedade/stress, nervosismo, sofrimento, repulsa e dúvida.

“se não gostar de todo, sinto-me frustrada porque parece que não percebo nada e parece que sou a única que não gosta porque não percebo” (Suj. 25);

“a pessoa sente-se mais nervosa” (Suj. 38);

“... quando eu ouço o nome da disciplina o meu cérebro já está esgotado... já sinto uma certa repulsa não sei...” (Suj. 13).

Quando os estudantes não gostam de estudar ou estão a estudar disciplinas de que não gostam, vivenciam experiências de cariz motivacional como: o desinvestimento, as dificuldades de mobilização para a tarefa, avaliação (custo-valor) e o sentido de dever.

“(...) se não gostar levo aquilo um bocadinho mais à balda (...)” (Suj. 6);
“muitas vezes perco-me e sei que se não for com interesse vou perder a vontade” (Suj. 34);
“Costumo pensar muitas vezes “será que vale a pena, será que vai ser útil no futuro?” (Suj. 43)

Os aspetos afetivos face à dificuldade referem-se às experiências afetivas que os estudantes experimentam perante obstáculos e constrangimentos na sua atividade de estudo tendo emergido dois aspetos principais: emoções/sentimentos e desmotivação. As emoções/sentimentos sentidas perante dificuldades são aborrecimento, irritação, preocupação, desorientação, nervosismo, frustração e angústia/desespero.

“se for assim uma matéria (...) em que tenha alguma dificuldade em compreender, sinto-me aborrecido e talvez fique um pouco irritado” (Suj. 7);
“se for uma cadeira com que estou com dificuldades, sinto-me um pouco preocupada” (Suj.2); *“se me sentir numa encruzilhada fico um pouco nervosa... quando me deparo com um obstáculo que não consigo ultrapassar... começo a ficar um pouco nervosa”* (Suj. 5).

A desmotivação surge ligada à não compreensão do conteúdo afetando a focalização da atenção e conduzindo ao questionamento dos objetivos a que o sujeito se havia proposto.

“(...) se eu não compreender, tenho mais dificuldade em querer... focalizar-me naquilo (...)” (Suj. 27);
“quando não percebo o que estou a estudar, digo que já não quero ser mais psicólogo, que já não quero estudar mais psicologia” (Suj. 32).

Estratégias para lidar com o que sente

A análise das respostas à questão “como é que lidas com o que sentes quando estás a estudar?” permitiu identificar três grandes categorias: duas gerais de avaliação do processo de regulação emocional (perceção positiva/negativa de lidar com o que sente) e uma outra relativa à mobilização de estratégias para lidar com o que é sentido.

Tabela 2

Tema II Estratégias para lidar com o que sente: categorias, subcategorias

Categorias	Subcategorias	Subsubcategorias	N	%
1. Percepção positiva de lidar com o que sente	Emoções/Sentimentos	Prazer; Felicidade; Facilidade; Confiança		
	Motivação	Gosto/interesse; Investimento pessoal; Sentido de dever	18	19,8
2. Percepção negativa de lidar com o que sente	Emoções/Sentimentos	Irritação; Frustração/Impotência; Insegurança; Ansiedade; Nervosismo; Desespero; Dificuldade; Culpa		
	Expressão emocional		20	22
	Motivação	Desinteresse; Desânimo/ /desmotivação; Sentido de dever; Motivos conflituantes		
3. Mobilização de estratégias face ao que sente quando está a estudar	Cognitivas: atenção/ /concentração			
	Metacognitivas	Planeamento geral do estudo Organização e gestão de tempo (Alteração do tempo de estudo; Abreviar estudo; Fazer pausas; Adiar) Mudança do conteúdo de estudo		
	Emocionais		53	58,2
	Motivacionais	Focalização nos objetivos; Auto-motivação; Desistência		
	Estratégias de organização sócio-ambiental	Individual; Grupal; Ambiental (acústico e espacial)		
				91

A percepção positiva de lidar com o que sente engloba as verbalizações dos estudantes que afirmam ter uma forma positiva de gerir as suas experiências afetivas quando estão a estudar. As emoções/sentimentos relatadas são de prazer, felicidade, facilidade e confiança.

“(...) há temas em que me sinto mais à vontade... há temas em que tenho mais facilidade em organizar as ideias em desenvolver pensamentos” (Suj. 35);

“se sei a matéria, depois já estou mais confiante para depois realizar a prova...e quando chegar a essa altura, sinto-me muito mais confiante” (Suj. 4).

A perceção do estudante de lidar bem com o que sente durante o estudo surge ainda ligada à perceção da existência de aspetos motivacionais como o seu gosto/interesse, investimento pessoal e sentido de dever para com a tarefa de estudo.

“lido bem... com a situação... é um dever que nós temos... somos estudantes... não é?” (Suj. 8).

A perceção negativa de lidar com o que sentem quando estão a estudar prende-se com experiências afetivas negativas no domínio da motivação, das emoções/sentimentos e da expressão emocional. As emoções/sentimentos emergentes são irritação, frustração, insegurança, ansiedade, nervosismo, desespero, sentimento de dificuldade e culpa.

“às vezes sinto insegurança (...) quando não sei, há sempre aquela dúvida... será que aquilo que eu estou a estudar está bem... está mal... mas... é um bocado por aí...” (Suj. 4)

“eu acho que lido mal com isso... porque ao início é muito mau...quando estou a estudar e apercebo-me que já tenho pouco tempo... começo a culpar-me por não ter estudado antes... e por ter deixado para tão tarde e “porque é que não estudaste quando saíste da aula?” (Suj. 46).

A motivação, enquanto parte da avaliação negativa de lidar com o que o estudante sente, é referida por relação com o estar pouco motivado para estudar. Esta falta de motivação emergiu sob quatro diferentes formas: sentido de dever enquanto uma obrigação sentida de alguma forma como externa, motivos conflitantes, desânimo e desinteresse.

“quando se trata de um sentimento inferior a esse, um sentimento de obrigação de ter que estudar para (...) não lido bem com isso, não lido bem” (Suj. 34);

“porque eu penso sempre que poderia estar a fazer outras coisas melhores (...) às vezes penso que estou assim a perder horas de vida, ali a estudar devia estar a fazer outras coisas, tipo a apanhar sol, ou assim, ainda por cima quando os dias estão bons é muito pior (...) [Mas depois também penso que é para o meu futuro]” (Suj. 1).

Relativamente à mobilização de estratégias que os estudantes ativam para lidar com o que sentem quando estão a estudar, independentemente da percepção positiva ou negativa de lidar com o que sentem, emergiram cinco tipos diferentes: estratégias metacognitivas, motivacionais, de organização sócio-ambiental, cognitivas e emocionais.

As estratégias de cariz metacognitivo mencionadas reportam-se ao planeamento geral do estudo, à organização e gestão de tempo e à mudança do conteúdo de estudo.

“(...) tento sempre primeiro concentrar-me e ficar uns minutos ali só a pensar no que é que vou fazer, no que é que eu tenho que fazer, por onde é que eu vou começar, como é que eu vou organizar-me” (Suj. 17);

“geralmente divido todo o estudo em tarefas e vou fazendo o check (zinho) à medida que vou fazendo as tarefas de modo a que consigo programar aquilo que tenho que fazer e sinto-me bem sempre que acabo uma dessas tarefas, que chego mais próximo da etapa final, e quando chego ao final há aquele sentimento de satisfação, ou seja, através de uma organização... é a forma como eu lido com os sentimentos de estudo (...)” (Suj. 33).

A estratégia de organização e gestão de tempo surge sob quatro formas distintas: fazer pausas, alterar o tempo de estudo, abreviar o estudo e adiar.

“às vezes sinto que não está a dar a lado nenhum, que está... que não vale a pena estar a continuar... mais vale parar” (Suj. 18);

“porque quando eu não gosto da matéria arranjo mil e uma desculpas para não fazer as coisas, acho que como toda a gente” (Suj. 6).

As estratégias emocionais reportam-se a tentativas não especificadas de diminuição de ansiedade ou de nervosismo.

“quando me sinto um bocadinho mais nervosa, às vezes tento acalmar-me” (Suj. 38);

“Com ansiedade... e depois essa ansiedade que tenho ainda piora portanto... depois tenho que lidar com ela...” (Suj.25).

As estratégias motivacionais ativadas pelos estudantes consistem na focalização nos objetivos, auto-motivação ou desistência.

“tento pensar no porquê de estar a estudar e nos objetivos que tenho... e... é isso que me vai dar força... é isso que me dá força... para estudar e para não me deixar ir abaixo... quando não estou a conseguir... tento pensar nos meus objetivos...” (Suj. 23);

“ (...) mas depois digo para mim mesma “vá vá lá voltar... tu consegues” (Suj. 28); “Não avanço mais... Às vezes tenho que bater com tudo! Naqueles dias em que não corre muito bem as coisas... fico por ali...” (Suj. 45).

As estratégias de organização sócio-ambiental emergiram sob três diferentes formas: organização ambiental (acústico e espacial), estratégias de estudo individual e de estudo grupal.

“prefiro estudar sozinha, quietinha no meu quarto(...)” (Suj. 28);

“normalmente prefiro estudar com mais pessoas acho que é mais dinâmico, é mais fácil (...) mais construtivo também (...) o nosso raciocínio por vezes até pode não ser o correto... se tivermos outra pessoa e apresentar-nos um outro ponto de vista diferente, se calhar vamos equilibrar as duas perspetivas e ver qual é a que tem mais peso... qual a que faz mais sentido” (Suj. 35).

Como é possível observar através das tabelas 1 e 2, na sua totalidade os aspetos afetivos identificados pelos estudantes foram muito mais referidos ($N=156$) do que as estratégias para lidar com esses aspetos ($N=91$) levando-nos a constatar que os estudantes referem muito mais aquilo que sentem do que a forma como lidam com isso que sentem.

Discussão

A variabilidade daquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar liga-se ao seu estado de humor, às disciplinas e aos conteúdos de estudo. Tal revela que o que os estudantes sentem quando estão a estudar é situacionalmente dependente (estado de humor do estudante) e contextualmente dependente (disciplinas e conteúdos). O que os estudantes sentem quando estão a estudar varia também consoante gostam ou não gostam de estudar ou das matérias em estudo. Isto significa que o gostar ou não das disciplinas e do ato de estudar é preponderante para o tipo de experiências emocionais dos estudantes (Chaleta, Grácio, & Efklides, 2011).

No nosso estudo, o sentimento de dificuldade emerge na sequência das situações em que os estudantes não gostam das disciplinas ou das matérias que estão a estudar e quando têm dificuldades em organizar-se.

Segundo Efklides (2011) se o sentimento de dificuldade não for controlado pode levar à desistência da tarefa. Neste estudo não emergiu a desistência da tarefa mas sim, a preferência por uma abordagem superficial à aprendizagem o que também nos alerta para efeitos menos positivos e para a necessidade de intervenção no sentido de colmatar esta tendência.

Se atentarmos às experiências afetivas que emergem quando os estudantes referem não gostar de estudar e quando referem sentir dificuldades, encontramos muitas similaridades. No entanto, evidenciamos que os dois fatores diferem na sua natureza e este resultado tem necessariamente implicações práticas no que concerne à intervenção uma vez que os mesmos aspetos afetivos, tendo causas diferentes, obrigará a abordagens também diferenciadas (Leal, 2017). Relativamente às estratégias ativadas pelos estudantes para lidarem com o que sentem quando estão a estudar, a estratégia de abreviar o estudo refere-se a negligenciar ou dedicar menos atenção a algumas partes da matéria foi relatada em situações em que os estudantes se aperceberam de que já não tinham tempo disponível para estudar todos os temas e quando referiram não gostar daquilo que estavam a estudar. Por outro lado, a estratégia de adiar o estudo emergiu em situações que os estudantes relataram não gostar das matérias em estudo. Se forem utilizadas recorrentemente, estas estratégias (abreviar o estudo e adiar o estudo) podem revelar-se problemáticas na medida em que podem encaminhar os estudantes para abordagens superficiais à aprendizagem (Chaleta & Grácio, 2016) ou para situações de adiamento sucessivo e de procrastinação (Corkin, Yu, & Lindt, 2011). Este fato alerta-nos para possíveis implicações negativas em termos da qualidade da sua aprendizagem e dos seus resultados académicos.

A estratégia de fazer pausas surge como uma forma dos estudantes se restabelecerem para posteriormente voltarem à tarefa de estudo com maior energia. É de grande interesse que os estudantes utilizem as estratégias para o seu melhor benefício usando as pausas para voltar ao estudo com maior empenho, alterar os tempos de estudo de forma a estudarem o máximo possível para todas as disciplinas e evitarem

abreviar e adiar o estudo em prole de uma melhor aprendizagem e realização acadêmica.

Em síntese, o estudo dos aspetos afetivos e da regulação emocional (Gross, 2008; Pekrun & Stephens, 2009) revela-se essencial para que os indivíduos possam beneficiar das suas emoções, estando conscientes da necessidade de regulá-las, sobretudo quando estas são dissonantes dos seus objetivos e/ou desadequadas das circunstâncias sociais (Mikolajczak & Desseilles, 2012). Salientamos assim a importância e necessidade dos estudantes se consciencializarem das suas experiências afetivas e dos seus efeitos em si como pessoas e como aprendentes. Parece-nos de toda a pertinência que a comunidade académica implemente ações conducentes ao desenvolvimento da aprendizagem auto-regulada dos estudantes não só na sua componente mais cognitiva mas igualmente com a mesma incidência na componente afetiva.

Referências

- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º Ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida & R. V. de Castro (Orgs.), *Ser estudante no ensino superior: O caso dos estudantes de 1º ano* (pp. 146-164). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Almeida, L.S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Chaleta, E., & Grácio, L. (2016). Concepções e abordagens – Duas dimensões do aprender no ensino superior. In M. Sobrinho, R. Ennaffaa, & E. Chaleta (Coords.), *La educación superior, el estudiantado y la cultura universitaria* (pp. 141-159). Valência, España: Neopàtria.
- Chaleta, E., Grácio, L., & Efkliides, A. (2011). Sentimentos experienciados pelos estudantes do ensino superior em situações de aprendizagem. *Educación: Temas e Problemas*, 9, 19-31.
- Corkin, D. M., Yu, S. L., & Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21, 602-606.

- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 584-608. doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.08.002
- D’Lima, G. M., Winsler, A., & Kitsantas, A. (2014). Ethnic and gender differences in first-year college students’ goal orientation, self-efficacy, and extrinsic and intrinsic motivation. *Journal of Educational Research, 107*(5), 341-356.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review, 1*, 3-14. doi: 10.1016/j.edurev.2005.11.001
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema, 21*, 76-82. Retrieved from <http://www.psicothema.com>
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist, 46*, 6-25. doi: 10.1080/00461520.2011.538645
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*, 906-911. doi: 10.1037/0003-066X.34.10.906
- Forgas, J. P. (2013). Don’t worry, be sad! On the cognitive, motivational, and interpersonal benefits of negative mood. *Current Directions in Psychological Science, 22*, 225-232. doi: 10.1177/0963721412474458
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*, 218-226. doi: 10.1037//0003-066X.56.3.218
- Fridja, N. H. (2009). Emotion experience and its varieties. *Emotion Review, 1*, 264-271. doi: 10.1177/1754073909103595
- Goetz, T., Preckel, F., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2007). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference?. *Learning and Individual Differences, 17*, 3-16. doi: 10.1016/j.lindif.2006.12.002
- Goldin, G. A. (2014). Perspectives on emotion in mathematical engagement, learning, and problem solving. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 391-414). New York, NY: Routledge.

- Gross, J. J. (2008). Emotion Regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 497-512). New York, NY: Guilford Press.
- Guimarães, S. R., & Bzuneck, J. A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para a avaliação da motivação de universitários. *Ciências e Cognição*, 13(1), 101-113. Recuperado de <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/index>
- Kahu, E., Stephens, C., Leach, L., & Zepk, N. (2014). Linking academic emotions and student engagement: Mature-aged distance students' transition to university. *Journal of Further and Higher Education*, 39, 481-497. doi: 10.1080/0309877X.2014.895305
- Koole, S. L., van Dillen, L. F., & Sheppes, G. (2011). The self-regulation of emotion. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed., pp. 22-40). New York, NY: Guilford Press.
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Carmo, C. R. (2013). Teoria da autodeterminação: Uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24, 162-173. doi: 10.1590/S1519-70772013000200007
- Leal, F. (2017). Experiências do sentir, do pensar e do regular a aprendizagem no ensino superior. *Tese de doutoramento*. Algarve: Universidade do Algarve.
- Liew, T. W., & Tan, S. (2016). The effects of positive and negative mood on cognition and motivation in multimedia learning environment. *Educational Technology & Society*, 19(2), 104-115. Retrieved from <http://www.ifets.info/index.php>
- Mikolajczak, M., & Desseilles, M. (Eds). (2012). *Traité de régulation des émotions*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Pekrun, R. (2007). Emotions in students' scholastic development. In R. P. Perry, & J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 553-610). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning* (Educational Practices Series, Vol. 24). Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227679e.pdf>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105. doi: 10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2009). Goals, emotions, and emotion regulation: Perspectives of the control-value theory. *Human Development*, 52, 357-365. doi: 10.1159/000242349

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Serafini, M. (2001). *Saber estudar e aprender*. Lisboa: Editorial Presença.
- Schilling, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment: Designing the process for content analysis. *European Journal of Psychological Assessment, 22*, 28-37. doi: 10.1027/1015-5759.22.1.28
- Shuman, V., & Scherer, K. R. (2014). Concepts and structures of emotions. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 13-35). London, UK: Routledge.
- Siqueira, L. G. G., & Wechsler, S. M. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidades de medida. *Avaliação Psicológica, 5*(1), 21-31.

Bullying e qualidade de interações familiares na perspectiva de estudantes brasileiros

Wanderlei Abadio de Oliveira

Jorge Luiz da Silva

Manoel Antônio dos Santos

Simona Carla Silvia Caravita

Marta Angélica Lossi Silva

Resumo: Esse estudo utilizou a triangulação de métodos para analisar a relação entre a qualidade das interações familiares de adolescentes e o envolvimento em práticas de *bullying* escolar ou vitimização. Os dados foram coletados junto a 2.354 estudantes (meninas=50, 7%; idade média=14,5 anos, DP=2,0 anos) de 11 escolas públicas brasileiras. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de duas escalas (*bullying* e interações familiares) em 2.354 estudantes e da técnica de entrevistas semiestruturadas com 55 estudantes sorteados entre o total de participantes. Os dados foram analisados por meio de análises estatísticas no programa SPSS e de análise de conteúdo, em sua modalidade temática, no software Atlas.TI. O referencial teórico adotado foi a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento. Identificou-se uma prevalência de 10,3% de estudantes agressores, 10,1% de vítimas e 5,4% de vítimas-agressoras. Aspectos do microsistema ‘família’ assumiram papéis na promoção ou inibição de comportamentos de *bullying*. Nesse sentido, resumiram-se os principais resultados: (1) estudantes não-envolvidos em situações de *bullying* possuíam melhores interações familiares; (2) ambientes familiares negativos ou com muitos conflitos colocavam os adolescentes em maior situação de vulnerabilidade para a prática do *bullying* ou a vitimização; e (3) variáveis familiares positivas, como regras e supervisão, envolvimento e sentimentos positivos entre pais/cuidadores e filhos, foram consideradas protetivas em relação ao fenômeno. Os resultados do estudo confirmam padrões de *bullying* e sua relação com fatores familiares.

Introdução

O *bullying* escolar é caracterizado por agressões intencionais e repetitivas que acontecem entre estudantes, em relações baseadas no desequilíbrio de poder existente entre vítimas e agressores (Olweus,

2013). O termo começou a ser utilizado por Dan Olweus entre o final da década de 1960 e o início da década seguinte (1970), na Suécia, mas se refere a um fenômeno vinculado à inserção de crianças e adolescentes na escola, bem como nas relações entre pares (Caravita, Sijtsema, Rambaran, & Gini, 2014; Silva, Oliveira, Bazon, & Cecílio, 2014). Ele pode se manifestar de forma direta (bater ou colocar apelidos pejorativos nos colegas, por exemplo) ou indireta (exclusão de atividades ou difusão de rumores que denigrem o colega, por exemplo) e também de forma virtual (*cyberbullying*) (Silva et al., 2014; Silva, Oliveira, Bazon, & Cecílio, 2013).

As taxas de ocorrência do fenômeno são expressivas, variando entre os países e as diferentes localidades. Na Europa e na América do Norte (Estados Unidos da América e Canadá), um grande estudo envolvendo 40 países identificou que, em média, 12,6% dos estudantes eram vítimas, 10,7% eram agressores e 3,6% dos estudantes eram vítimas-agressoras (Craig et al., 2009). Na Itália já se identificou uma prevalência média de 35% de intimidação (Gini, 2004) e em Portugal uma taxa média de envolvimento em situações de *bullying* foi de 27,5% (Costa, Farenzena, Simões, & Pereira, 2013). No Brasil, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), em suas três edições, revelou taxas de vitimização de aproximadamente 7% e de prática do *bullying* de cerca de 21% (Malta et al., 2010; Mello et al., 2017; Oliveira et al., 2015).

Em geral os estudos priorizam a perspectiva individual para explicar o *bullying* (características de vítimas ou agressores, por exemplo), mas os esforços para incluir uma perspectiva de grupo ou de contexto amplo tem sido documentada pela literatura científica (Barhight, Hubbard, Grassetti, & Morrow, 2015; Olweus, 2013). As relações entre os pares devem ser consideradas para compreender a ocorrência do fenômeno nas escolas, da mesma forma que outros níveis de contexto devem ser analisados. Nesse sentido, a maneira como as relações ocorrem nas famílias ou variáveis familiares têm sido associadas à ocorrência do *bullying* nas escolas (Healy, Sanders, & Iyer, 2015; Oliveira, Silva, Sampaio, & Silva, 2017).

Experiências positivas no contexto familiar são consideradas como fatores protetivos em relação à prática do *bullying* ou à vitimização.

Essas experiências são caracterizadas pela comunicação positiva, clima positivo entre pais ou cuidadores e afeto manifesto entre os membros do grupo familiar (Oliveira et al., 2017; Oliveira, Silva, Yoshinaga, & Silva, 2015). Por outro lado, ambientes conflituosos, comunicação negativa, deficiente ou inexistente e o uso de punição física para disciplinar os filhos são aspectos familiares que contribuem para o envolvimento dos estudantes nas situações de *bullying* (Oliveira, Silva, Sampaio, & Silva, 2016).

Nesse cenário, as interações familiares assumem importância e se constituem como unidade de análise para aumentar a compreensão sobre a ocorrência do fenômeno. As interações familiares são definidas como o repertório comportamental das pessoas inseridas em suas famílias e como elas demonstram sentimentos e afetos (Weber, Salvador, & Brandenburg, 2011). Elas propiciam o desenvolvimento de crianças e adolescentes no que se refere aos padrões de comportamento, aos modelos de relacionamento e de resolução de conflitos, e às habilidades socioemocionais (Weber et al., 2011).

Segundo revisões integrativa e sistemática da literatura, poucos estudos no Brasil investigaram a relação entre variáveis familiares e o *bullying* escolar (Oliveira et al., 2017; Oliveira et al., 2015). Assim, esse estudo objetivou analisar a relação entre a qualidade das interações familiares de adolescentes brasileiros e o envolvimento em práticas de *bullying* escolar ou vitimização.

Método

Cenário

Esse estudo misto foi desenvolvido em uma cidade do interior de Minas Gerais, Brasil. Onze escolas da cidade foram selecionadas para coleta de dados por meio do método de “Amostragem com Probabilidade Proporcional ao Tamanho” – PPS (*Probability Proportional to Size*) (Bolfarine & Bussab, 2005).

Participantes

Na etapa quantitativa da pesquisa participaram 2.354 estudantes (meninas=50, 7%; idade média $M=14,5$ anos, $DP=2,0$ anos). Esse número de participantes respondeu a duas escalas relacionadas aos comportamentos agressivos ou de vitimização e à qualidade das interações familiares. Dessa amostra foram sorteados 55 estudantes (Meninas=47,0%, idade média $M=15$ anos, $DP=2,0$ anos) para participarem da etapa qualitativa do estudo. A participação dos estudantes foi voluntária e atendeu aos seguintes critérios de inclusão: (1) possuir entre 10 e 19 anos; e (2) estar matriculado do sexto ao nono ano do ensino fundamental e do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, no turno matutino nas escolas selecionadas.

Instrumentos e técnica de coleta de dados

Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP) (Cunha, Weber, & Steiner Neto, 2011). Instrumento de autorrelato desenvolvido para investigar a agressão entre pares no contexto escolar. A escala contém 18 questões afirmativas (eu provoquei colegas; eu xinguei colegas; colegas roubaram, mexeram ou estragaram minhas coisas; eu incentivei colegas a brigarem, por exemplo), distribuídas em quatro dimensões (agressão direta, agressão relacional, ataques à propriedade e vitimização). Os itens da escala são avaliados em sistema Likert de 5 pontos medindo a frequência dos comportamentos estudados (1 – nunca; 2 – quase nunca; 3 – às vezes; 4 – sempre; 5 – quase sempre). O instrumento não permite identificar estudantes que observaram ou testemunharam situações de *bullying* na escola.

Escala de Qualidade de Interação Familiar (EQIF) (Weber et al., 2011). Instrumento de autorrelato que avalia aspectos da interação familiar por meio do relato dos filhos. São 40 questões e um sistema Likert de cinco pontos (1 – nunca; 2 – quase nunca; 3 – às vezes; 4 – sempre; 5 – quase sempre), agrupadas em nove escalas que abordam nove fatores da interação familiar: (1) Envolvimento; (2) Regras e monitoria; (3) Punição corporal; (4) Comunicação positiva; (5) Comunicação negativa; (6) Clima conjugal positivo; (7) Clima conjugal

negativo; (8) Modelo parental; e (9) Sentimento dos filhos em relação aos pais. São exemplos de questões afirmativas da escala: meus pais fazem carinho um no outro; meus pais costumam me xingar ou falar palavrões para mim; quando ajudo meus pais eles me agradecem; meus pais costumam me criticar de forma negativa.

Entrevistas semiestruturadas. A entrevista foi utilizada na etapa qualitativa do estudo. Um roteiro baseado em estudos relacionados à pesquisa qualitativa e ao *bullying* foi construído para orientar as entrevistas e são exemplos de perguntas constantes no roteiro: Fale-me como é sua relação com seus pais? Para você o que é *bullying*? Você alguma vez ameaçou, maltratou, humilhou ou agrediu outro colega na escola? Você acha que a maneira como as coisas acontecem na sua casa influencia no que acontece na escola com você? Também foram utilizadas perguntas de acompanhamento (Como assim? Você poderia me dar exemplos?, por exemplo).

Procedimentos

Os dados foram coletados entre os meses de agosto e outubro de 2014. O pesquisador responsável acompanhou e coordenou o processo de coleta de dados nas 11 escolas. No primeiro contato com os estudantes, em cada turma nas escolas selecionadas, eram apresentados os objetivos e os procedimentos que seriam adotados na investigação. Os estudantes levavam para casa termos de consentimento livre e esclarecido para autorização dos pais ou responsáveis para participação no estudo. Na ocasião seguinte, de forma coletiva, os estudantes respondiam as duas escolas referentes à etapa quantitativa do estudo. A aplicação das escalas durou, em média, 50 minutos em cada turma. Posteriormente, 55 estudantes foram sorteados dentre o número total da amostra para serem entrevistados na etapa qualitativa. As entrevistas foram gravadas, duraram em média 12 minutos e foram transcritas na íntegra posteriormente.

Análise de dados

Os dados quantitativos foram analisados por meio de análises estatísticas no programa SPSS versão 21. A análise de conteúdo das entre-

vistas, em sua modalidade temática, foi desenvolvida no software Atlas.TI. O referencial adotado foi a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento de Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 2011).

Considerações éticas

O projeto de pesquisa foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Brasil. Os estudantes menores de 18 anos somente foram incluídos no estudo após apresentarem o consentimento dos pais ou responsáveis. Os participantes também manifestaram concordância para participar do estudo por meio de assinaturas em termos de assentimento e consentimento (no caso dos estudantes maiores de 18 anos). Os nomes dos estudantes que foram entrevistados foram substituídos para preservar suas identidades (por exemplo, participante 1: Menino 1, 17 anos, observador; participante 2: Menina 2, 12 anos, observador; e assim sucessivamente).

Resultados

A maioria dos participantes se concentrou no grupo sem nenhum tipo de envolvimento com as situações de *bullying* (74,20%) e 25,80% dos estudantes haviam praticado (agressor, 10,3%), sofrido (vítima, 10,1%) ou praticado e sofrido (vítima-agressora, 5,4%) alguma violência desse tipo segundo os dados coletados com a “Escala de Vitimização e Agressão Entre Pares”.

Os estudantes não-envolvidos em situações de *bullying* possuíam melhores interações familiares. Esses estudantes apresentaram maiores médias em todas as dimensões positivas da “Escala de Qualidade de Interação Familiar” (envolvimento, regras e monitoria, comunicação positiva, clima conjugal positivo, modelo e sentimento dos filhos), diferenciando-se dos estudantes identificados como agressores, vítimas e vítimas-agressoras. Agressores, vítimas e vítimas-agressoras apresentaram maior média em relação aos estudantes não-envolvidos nas

dimensões negativas da escala utilizada (punição física, comunicação negativa e clima conjugal negativo). Esses dados podem ser conferidos na Tabela 1.

Tabela 1

ANOVA de acordo com o tipo de envolvimento em situações de bullying e em relação à qualidade da interação familiar (n=2.354).

Dimensões – qualidade da interação familiar	Clusters								Z	p
	Não-envolvimento		Agressores		Vítimas		Vítimas-agressoras			
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Envolvimento	3,94b	0,89	3,62a	0,91	3,73a	1,04	3,71a	1,04	12,39	0,000
Regras e monitoria	4,21c	0,78	3,85a	0,82	4,06bc	0,87	4,00ab	0,85	17,07	0,000
Punição física	1,51a	0,74	1,72b	0,85	1,96c	1,00	2,06c	1,20	38,52	0,000
Comunicação positiva	3,03b	1,11	2,66a	1,08	2,88ab	1,15	2,82ab	1,07	9,35	0,000
Comunicação negativa	2,02a	0,84	2,51b	0,92	2,54b	1,09	2,70b	1,09	56,24	0,000
Clima conjugal positivo	3,22b	1,24	3,00a	1,25	3,02ab	1,28	3,06ab	1,29	3,80	0,001
Clima conjugal negativo	1,96a	0,92	2,33b	1,05	2,25b	1,12	2,42b	1,20	20,48	0,000
Modelo	3,98b	0,89	3,73a	0,96	3,84ab	0,94	3,79ab	1,13	7,86	0,000
Sentimento dos filhos	4,46b	0,74	4,24a	0,89	4,31ab	0,85	4,21a	1,06	10,42	0,000

Fonte: Elaborado pelos autores.

Notas: Nas linhas, as médias com letras iguais não se diferenciam entre si segundo o pós teste de Tukey ($p < 0,005$), sendo $a < b < c$; M=Média; DP=Desvio Padrão

Modelos de regressão logística testados confirmaram que a comunicação negativa, o clima conjugal negativo e a punição física estariam associadas e seriam preditoras para o *status* dos estudantes identificados como agressores, vítimas e/ou vítimas-agressoras. Nesses modelos, somente a dimensão “regras e monitoria” apresentou poder protetivo em relação ao não envolvimento dos estudantes em situações de *bullying*.

Esses dados quantitativos foram confirmados e ampliados na etapa qualitativa do estudo conforme podem ser verificados nos fragmentos das entrevistas apresentados na Tabela 2.

Tabela 2

Fragmentos extraídos das narrativas dos participantes entrevistados (n= 55)

Aspectos focalizados	Fragmentos selecionados
Aspectos que aumentavam a vulnerabilidade para o bullying ou a vitimização	<p><i>Se meu pai e minha mãe brigasse ou separasse isso influenciaria no meu comportamento na escola. (Menino 18, 13 anos, agressor)</i></p> <p><i>A convivência é boa, entre aspas, porque também tem o meu tio que ele mora com a gente, mas ele não se dá muito bem com a minha mãe. Então sempre tem conflito. (Menina 4, 14 anos, agressora)</i></p> <p><i>[Minha mãe] Briga comigo, é muito ruim. Minha mãe não gosta do meu pai, não dá carinho para ele. Ela é homossexual. Ela não fica com meu pai. Eles só moram junto: meu pai dorme em um quarto e a minha mãe em outro. (Menina 28, 13 anos, vítima)</i></p> <p><i>A minha avó está doente. Ela tem Alzheimer: Ela é tipo um teste de paciência [...]. Eu tenho muita paciência com ela, eu nunca brigo com ela, eu adoro ficar com ela. Mas tem dia que a minha mãe grita comigo e a minha avó, às vezes, está emburrada. Então isso já me afeta um pouco. (Menina 13, 13 anos, vítima)</i></p> <p><i>Eu me sinto perdida, por causa que não tem aquele amor de mãe, não tem aquele amor de pai, só de avó e avó. É diferente. (Menina, 38, 17 anos, agressora)</i></p> <p><i>Bullying é uma ofensa, um desrespeito. É uma raiva que a pessoa tem e desconta na outra pessoa, atoa. A gente tem que olhar o outro lado. A gente não sabe o que essa pessoa que faz o bullying passa dentro da casa dela, da família dela, passa na vida dela. (Menina 45, 19 anos, vítima)</i></p> <p><i>Se eu estiver brigado com a minha irmã, ou com a minha mãe, eu vou chegar mal na escola, nervoso. Quando os pais se separam.. Já aconteceu comigo e você chega meio triste na escola. (Menino 10, 15 anos, observador)</i></p>
Aspectos protetivos para o bullying ou a vitimização	<p><i>Graças a Deus nunca teve discussão, não tem problema. Minha mãe e meu pai casaram há muito tempo e corre tudo bem. De boa. Conversam. (Menino 30, 18 anos, observador)</i></p> <p><i>[Quando a família se reúne] Alguém sempre conta uma história engraçada. Meu pai de quando ele trabalha, minha mãe, minha irmã do serviço dela, a minha irmãzinha menor conta o que ela fica fazendo na escola, eu conto as situações aqui da escola também. (Menina 22, 12 anos, observadora)</i></p> <p><i>A gente conversa bastante. Meu pai procura sempre deixar as coisas bem claras, ele não gosta que eu fique escondendo as coisas dele. Então eu confio nele, eu confio nele e conto tudo para ele. (Menina 31, 18 anos, sem envolvimento)</i></p> <p><i>Minha mãe gosta de mim, eu também gosto dela. Conversamos bastante. Tudo que acontece eu falo para ela. (Menina 43, 16 anos, sem envolvimento)</i></p> <p><i>Minha relação com a minha mãe e meu padrasto é muito boa. Minha mãe é muito amigável comigo, não temos problemas de família. A relação entre minha mãe e meu padrasto também é boa. (Menina 53, 15 anos, sem envolvimento)</i></p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Identificou-se, no geral, uma percepção positiva das famílias dos participantes, mas aspectos negativos ou conflituosos foram evidenciados, o que permitiu inferir que experiências dessa natureza colocavam os adolescentes em maior situação de vulnerabilidade para a prática do *bullying* ou a vitimização. Por outro lado, variáveis familiares positivas, como envolvimento, estabelecimento de diálogos e sentimentos positivos entre pais/cuidadores e filhos, foram consideradas protetivas em relação ao fenômeno.

Discussão

Esse estudo misto objetivou analisar a relação entre a qualidade das interações familiares de adolescentes brasileiros e o envolvimento em práticas de *bullying* escolar ou vitimização. Os resultados combinados revelaram que os estudantes não-envolvidos em situações de *bullying* possuíam melhores interações familiares quando comparados com estudantes identificados como agressores, vítimas ou vítimas-agressoras. Os ambientes familiares negativos ou com muitos conflitos aumentavam a vulnerabilidade para a prática do *bullying* ou a vitimização, enquanto aspectos positivos das famílias foram considerados como protetivos em relação ao fenômeno.

Em consonância com a Teoria Biológica do Desenvolvimento, os aspectos do microssistema ‘família’ foram os mais significativos para a promoção ou inibição de comportamentos de *bullying* e/ou vitimização. Bronfenbrenner (2011) definiu em seu quadro teórico que o microssistema se caracteriza pelo padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais vividas pela pessoa ou por um grupo de pessoas diretamente em um ambiente. É esse movimento, nessa dimensão da vida, que garante a formação da personalidade e o desenvolvimento em um processo de interação com o outro e com o meio em que se está inserido. Neste sentido, variáveis do microssistema são fatores que promovem ou inibem comportamentos que vulnerabilizam as pessoas em relação ao desenvolvimento saudável

(Hong & Espelage, 2012; Martins & Szymanski, 2004; Patton, Hong, Williams, & Allen-Meares, 2013).

Em síntese, segundo esse modelo teórico, repetidas experiências no microsistema família conduzem crianças e adolescentes a internalizar padrões de comportamentos e atitudes que moldarão a conduta social (Ashiabi & O’Neal, 2015; Bronfenbrenner, 2011; Patton et al., 2013). No caso do *bullying*, percebeu-se que as famílias de agressores, vítimas e vítimas-agressoras eram menos funcionais do que as famílias de estudantes sem envolvimento com *bullying*. Nesse sentido, um estudo na Colômbia com 304 estudantes identificou que a ausência de vínculos afetivos e famílias disfuncionais estavam mais associadas ao *bullying* escolar (Uribe, Orcasita, & Gómez, 2012).

No que se refere ao aumento ou a diminuição da vulnerabilidade para o envolvimento dos estudantes em situações de *bullying* ou na ocorrência da vitimização, os resultados do presente em tela corroboram com outros já documentados. Investigações indicaram que aspectos negativos das famílias são fatores de risco para a ocorrência do fenômeno, como: relações menos favoráveis com os pais ou cuidadores, menos sentimentos de envolvimento e empatia familiar, menor satisfação em relação à família, maior punição física e resistência dos estudantes à autoridade parental (Barboza et al., 2009; Bibou-Nakou, Tsiantis, Assimopoulos, & Chatzilambou, 2013; Oliveira et al., 2016; Oliveira et al., 2017). Ao passo que os efeitos protetivos do monitoramento e o estabelecimento de regras no contexto familiar, além da boa comunicação e do clima familiar positivo, também foram identificados por outros estudos (Lösel & Bender, 2014; Oliveira et al., 2016; Oliveira et al., 2017; Patton et al., 2013).

Considerações finais

O presente estudo contribui com a literatura científica na medida em que permite compreender o *bullying* para além das questões individuais e àquelas relacionadas ao contexto escolar. Os dados quantita-

tivos e qualitativos permitiram verificar que o comportamento de *bullying* ou a ocorrência da vitimização possuem diferentes dimensões, ocorre de forma sistemática e pode ser influenciado por variáveis familiares. O número expressivo da amostra do estudo permitiu realizar interpretações significativas que expressam como o *bullying* tem se tornado uma experiência cotidiana para os estudantes brasileiros.

Contudo, embora sejam reconhecidos esses pontos fortes do estudo, seus resultados devem ser interpretados considerando suas principais limitações. Primeiramente, não foram coletados dados sociodemográficos dos participantes. Em segundo lugar, os instrumentos e a técnica utilizados na coleta de dados sobre comportamentos retrospectivos podem favorecer respostas comprometidas pela memória dos participantes. Em terceiro lugar, o desenho transversal do estudo impede o estabelecimento de nexos causais entre as variáveis investigadas. Por fim, a coleta de dados quantitativos, previamente às entrevistas qualitativas, pode ter sensibilizado os estudantes, em alguma medida, em relação ao tema em estudo.

Outros estudos são sugeridos para ampliar a compreensão sobre a dinâmica do *bullying* e as associações entre o fenômeno e variáveis familiares. Pesquisas no contexto brasileiro, sobretudo, podem auxiliar no entendimento sobre a questão e como diferentes áreas (saúde e assistência social, por exemplo) podem atuar tanto nas escolas como nos serviços de atendimento às famílias. Essas investigações podem ser favorecidas pela adoção de diferentes delineamentos ou estratégias de coleta de dados, como a nomeação por pares, a inclusão de outros informantes (pais, professores, etc.), entre outros.

Referências

- Ashiabi, G. S., & O'Neal, K. K. (2015). Child social development in context: An examination of some propositions in Bronfenbrenner's Bioecological Theory. *Sage Open*, 5(2).

- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(1), 101-121.
- Barhight, L. R., Hubbard, J. A., Grasseti, S. N., & Morrow, M. T. (2015). Relations between actual group norms, perceived peer behavior, and bystander children's intervention to bullying. *J Clin Child Adolesc Psychol, 1-7*.
- Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H., & Chatzilambou, P. (2013). Bullying/victimization from a family perspective: A qualitative study of secondary school students' views. *European Journal of Psychology of Education, 28*(1), 53-71.
- Bolfarine, H., & Bussab, W. (2005). *Elementos de amostragem*. São Paulo: Egard Blucher.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *A ecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Caravita, S. S., Sijtsema, J., Rambaran, J. A., & Gini, G. (2014). Peer influences on moral disengagement in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(2), 193-207.
- Costa, P., Farenzena, R., Simões, H., & Pereira, B. (2013). Adolescentes portuguesas e o bullying escolar: Estereótipos e diferenças de género. *Interacções, 9*(25), 180-201.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., . . . Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health, 54*(2), 216-224.
- Cunha, J. M., Weber, L. N. D., & Steiner Neto, P. (2011). Escala de Vitimização e Agressão Entre Pares (EVAP). In L. N. D. Weber & M. A. Dessen (Eds.), *Pesquisando a família. Instrumentos para coleta e análise de dados* (pp. 103-114). Curitiba: Juruá.
- Gini, G. (2004). Bullying in Italian Schools: An overview of intervention programmes. *School Psychology International, 25*(1), 106-116.
- Healy, K. L., Sanders, M. R., & Iyer, A. (2015). Parenting practices, children's peer relationships and being bullied at school. *Journal of Child and Family Studies, 24*(1), 127-140.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 311-322.

- Lösel, F., & Bender, D. (2014). Aggressive, delinquent, and violent outcomes of school bullying: Do family and individual factors have a protective function? *Journal of School Violence, 13*(1), 59-79.
- Malta, D. C., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M., Monteiro, R. A., Sardinha, L. M. V., Crespo, C., . . . Porto, D. L. (2010). Bullying nas escolas brasileiras: Resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. *Ciência & Saúde Coletiva, 15*, 3065-3076.
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 4*, 0-0.
- Mello, F. C. M., Silva, J. L., Oliveira, W. A., Prado, R. R., Malta, D. C., & Silva, M. A. I. (2017). A prática de bullying entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. *Ciência & Saúde Coletiva, 22*, 2939-2948.
- Oliveira, W. A., Silva, J. L., Sampaio, J. M. C., & Silva, M. A. I. (2016). Bullying escolar e laços familiares: Dimensões contextuais no estado da arte. In M. B. F. L. O. Pereira, A. J. G. Barbosa, & L. M. Lourenço (Eds.), *Estudos sobre o bullying: Família, escola e atores* (pp. 29-46). Curitiba: CRV.
- Oliveira, W. A., Silva, M. A., Mello, F. C., Porto, D. L., Yoshinaga, A. C., & Malta, D. C. (2015). The causes of bullying: Results from the National Survey of School Health (PeNSE). *Rev Lat Am Enfermagem, 23*(2), 275-282.
- Oliveira, W. A., Silva, J. L., Sampaio, J. M. C., & Silva, M. A. I. (2017). Saúde do escolar: Uma revisão integrativa sobre família e bullying. *Ciência & Saúde Coletiva, 22*, 1553-1564.
- Oliveira, W. A. d., Silva, J. L. d., Yoshinaga, A. C. M., & Silva, M. A. I. (2015). Interfaces entre família e bullying escolar: Uma revisão sistemática. *Psico-USF, 20*, 121-132.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*(1), 751-780.
- Patton, D. U., Hong, J. S., Williams, A. B., & Allen-Meares, P. (2013). A review of research on school bullying among African American youth: An ecological systems analysis. *Educational Psychology Review, 25*(2), 245-260.
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Bazon, M. R., & Cecílio, S. (2014). Bullying: Conhecimentos, atitudes e crenças de professores. *Psico, 45*(2), 147-156.
- Silva, J. L. d., Oliveira, W. A. d., Bazon, M. R., & Cecílio, S. (2013). Bullying na sala de aula: Percepção e intervenção de professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 65*, 121-137.

- Uribe, A. F., Orcasita, L. T., & Gómez, E. A. (2012). Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia. *Psychol Av Discip*, 6(2), 83-99.
- Weber, L. N. D., Salvador, A. P. V., & Brandenburg, O. J. (2011). Escalas de Qualidade na Interação Familiar. In L. N. D. Weber & M. A. Dessen (Eds.), *Pesquisando a família. Instrumentos para coleta e análise de dados* (pp. 61-72). Curitiba: Juruá.

**Comportamento exploratório em relação à carreira de
universitários brasileiros de administração:
Comparando ingressantes e concluintes**

Fernanda Aguilera

Suellen Estevam Bortolotti

Mara de Souza Leal

Resumo: O ensino superior exerce importante papel no planejamento de carreira dos estudantes. Segundo a perspectiva desenvolvimentista, para além da formação profissional, tarefas de exploração e preparação para o mundo do trabalho interferem na empregabilidade dos jovens e precisam ser estimuladas. O presente objetivou: mapear o comportamento exploratório de carreira de jovens universitários iniciantes e concluintes de um curso de Administração; e, verificar possíveis diferenças em seu repertório tendo em vista a vivência universitária. Justifica-se como diagnóstico inicial para nortear ações futuras de estimulação desses comportamentos entre os jovens. Participaram 83 estudantes do curso de Administração de uma universidade privada, de ambos os sexos, com idade entre 18 e 37 anos ($M=25$), sendo 41 matriculados no 1º período (ingressantes) e 42 no 8º período (concluintes). Foram aplicados questionário de caracterização e a Escala de Exploração Vocacional para Universitários, e realizadas análises descritivas e teste *t de Student*. Resultados preliminares mostraram que o comportamento exploratório dos estudantes é reduzido, tanto em termos de autoconhecimento, como na exploração de oportunidades e informações acerca da carreira, o que parece aumentar com a vivência prática de estágios. A partir desse diagnóstico, oficinas de Planejamento de Carreira passaram a ser oferecidas. Além disso, passou-se a incentivar, entre os docentes, que adotem métodos didáticos que melhor aproximem teoria e prática, como metodologias ativas de ensino-aprendizagem e realização de visitas técnicas. O estímulo à exploração e preparação para a carreira no contexto universitário é discutido, considerando-se meios contemporâneos que podem ser adotados para se cumprir tal função.

Palavras-chave: Carreira, Ambiente universitário, Desenvolvimento profissional.

A exploração vocacional ou de carreira é reconhecidamente um fator fundamental na construção de percursos profissionais consistentes. Definida como um comportamento intencional e voluntário que visa ao autoconhecimento e ao conhecimento sobre o mundo do trabalho, tem por objetivo suprir o sujeito de informações sobre ambos, enquanto

subsídios que venham a auxiliá-lo a escolher, preparar, assumir, ajustar-se ou progredir em uma ocupação (Jordaan, 1963). Segundo Super, Savickas e Super (1996), colabora tanto no que diz respeito à formação do autoconceito (geral e vocacional), como na organização da experiência, sendo uma atividade direcionada para o interior do indivíduo (exploração de si) e para seu exterior (exploração do ambiente), considerando-se as profissões, formações, oportunidades de trabalho. E assim potencializa avanços e impulsiona a maturidade de carreira.

Avaliá-la junto a universitários permite a identificação do processo de busca de informações implementado por eles, antes e durante a graduação, o que está intimamente relacionado às experiências vivenciadas na relação com o curso e a profissão. Além disso, tem sido investigada em relação ao desenvolvimento de expectativas realistas e comportamento de busca de oportunidades (Werbel, 2000); às crenças de autoeficácia profissional, na transição para o trabalho e na procura de emprego (Bardagi & Boff, 2010; Pelissoni, 2007); satisfação com a vida e comprometimento com a carreira (Bardagi & Hutz, 2010); questões contextuais, interacionais e pessoais da vivência universitária (Mognon & Santos 2014).

Werbel (2000) observou que a capacidade exploratória é um importante passo para a busca de emprego por recém graduados, recomendando, então, que processos de aconselhamento de carreira devem priorizar o desenvolvimento dessa capacidade. Consonante com tais resultados, Teixeira e Gomes (2005) identificaram, entre formandos, maior otimismo para a busca de emprego associado a maiores índices de exploração. Bardagi e Hutz (2010) observaram que os alunos que têm planos definidos pós-formatura são os que apresentaram melhores indicadores de comportamento exploratório e comprometimento com o curso. Já no estudo de Bardagi e Boff (2010), os estudantes que possuíam planos definidos para o período posterior à universidade foram os que apresentaram níveis maiores de exploração do ambiente e de autoeficácia profissional.

Resultados desses e de outros estudos evidenciam que, para além da formação profissional, tarefas de exploração e preparação para o mundo do trabalho precisam ser estimuladas, pois facilitam a transição

universidade-trabalho e interferem na empregabilidade dos jovens e em sua adaptação no mercado. E um importante caminho para fomentá-las é a prática de estágios, pois a aproximação com a prática e o mercado potencializa não apenas o desenvolvimento de competências, mas também decisões e planos de carreira mais consistentes.

O estágio é compreendido no Brasil como um “*ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior*” (Lei 11.788/08, Art. 1º), dentre outros níveis de ensino. Mas nem todo curso superior o prevê como componente curricular obrigatório, como é o caso dos cursos de formação de tecnólogos, por exemplo. Já outros, mesmo propondo sua obrigatoriedade, consideram a possibilidade de tal prática ser realizada na própria instituição, seja em laboratórios ou por meio de atividades simuladas, como é previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Administração, por exemplo (Resolução CNE/CES 4/2005). Essas são alternativas encontradas para equacionar outra questão: as limitações de tempo de estudantes que conciliam trabalho e estudo, em sua maioria matriculados no período noturno.

É fato que as competências básicas de gestão (controlar, planejar, organizar e liderar) são estimuladas em todas as disciplinas dos cursos de Administração, de maneira transversal. Também é nesses cursos que disciplinas sobre Gestão da Carreira são mais comuns no país, apesar de raras. Mas, ficam algumas dúvidas: tais ações têm suprido a necessidades em termos de formação? Têm sido eficazes na promoção do desenvolvimento da carreira?

Frente a tal realidade, apresenta-se aqui um recorte de pesquisa realizada em contexto universitário, com vistas a sustentar a proposta de implantação de uma central de estágios e carreira na instituição. Como parte do diagnóstico da realidade local, esse recorte teve como objetivos: mapear o comportamento exploratório de carreira de jovens universitários iniciantes e concluintes do curso de Administração; e, verificar possíveis diferenças em seu repertório tendo em vista variáveis da vivência universitária.

Método

Local

A pesquisa foi realizada em uma universidade brasileira, localizada no interior do estado de São Paulo. No período de realização da pesquisa, a instituição oferecia 45 cursos de graduação, entre bacharelados, licenciaturas e formação de tecnólogos, além de cursos de pós-graduação em níveis de especialização, mestrado e doutorado. Distribuídos em 8 faculdades e quatro *campi*, eram atendidos cerca de 12 mil estudantes.

Participantes

Colaboraram com a pesquisa 83 estudantes do curso de Administração. Tal amostra compôs-se por participantes de ambos os sexos, com idade entre 18 e 37 anos ($M=25$), sendo 41 recém ingressos na universidade e matriculados no 1º período, enquanto 42 eram considerados concluintes, já matriculados no 8º e último período do curso. Todos estudavam no período noturno.

Instrumentos

Foram utilizados como instrumentos um questionário de caracterização e a Escala de Exploração Vocacional para Universitários – EEV (Teixeira, Bardagi, & Hutz, 2007), detalhados a seguir.

Questionário de caracterização: foi elaborado pelas próprias autoras para uso em pesquisa mais ampla, para o diagnóstico institucional do qual o presente trabalho é recorte. É composto por questões abertas e fechadas que exploram dados pessoais e informações sobre a vivência acadêmica, de estágio e histórico profissional dos estudantes.

Escala de Exploração Vocacional para universitários – EEV (Teixeira et al., 2007): é composta por 24 itens que avaliam a exploração vocacional pelos estudantes, considerando-se duas dimensões: a exploração de si (ou autoconhecimento) e a exploração do mercado de trabalho e da profissão (como a busca de informações e oportunidades,

por exemplo). Foi inspirada no *Career Exploration Survey* (Stumpf et al., 1983), combinando-se a itens elaborados a partir da literatura sobre exploração vocacional e a prática em orientação profissional com universitários. Formulada como escala tipo *likert* de 5 pontos, a EEV avalia com que frequência os estudantes empreendem as ações exploratórias elencadas, oferecendo opções que vão de raramente ou nunca a muito frequentemente ou sempre.

Cuidados éticos

Foram preservados os cuidados éticos previstos para a pesquisa com seres humanos no Brasil, adotando-se alguns procedimentos. Inicialmente, foi solicitada a autorização da universidade para realização da pesquisa em suas dependências, assim como da Faculdade de Gestão e Negócios e da coordenação do curso de Administração. Em seguida, foi elaborada uma programação da coleta de dados junto aos docentes e às diferentes turmas do curso. As salas de aula foram então visitadas, para a apresentação dos propósitos e procedimentos do estudo e o convite aos estudantes, a que se seguiu a formalização de um termo de consentimento livre e esclarecido junto aos interessados em colaborar com a pesquisa. Foram, assegurados, desse modo, os conhecimentos básicos a respeito do estudo, a liberdade de participar ou não do mesmo e a possibilidade de desistir a qualquer tempo, além do anonimato e sigilo garantidos pelo tratamento coletivo dos dados.

Procedimentos de coleta e análise de dados

Os instrumentos foram aplicados coletivamente nas salas de aula, em horário regular de atividade acadêmica e em sessão única com cada turma, com duração entre 15 e 30 minutos. A pesquisadora fazia uma breve explicação a respeito do estudo e seus procedimentos, dava a liberdade de permanecer na sala apenas os estudantes interessados e procedia a aplicação dos instrumentos, permanecendo disponível para esclarecimento de dúvidas.

Após a coleta das informações, os dados foram organizados em uma planilha com o uso do programa SPSS (*Statistical Package for the Social*

Sciences, versão 18.0). Em seguida, foram submetidos à análise descritiva e inferencial, adotando-se o teste *t de Student*, para identificação de possíveis diferenças no comportamento exploratório de estudantes em fase de ingresso ou conclusão do curso de Administração.

Resultados e Discussão

Um primeiro conjunto de resultados refere-se à caracterização da amostra, tendo em vista variáveis demográficas e outras relacionadas à experiência profissional e vivência acadêmica, particularmente no que se refere à realização de estágios profissionalizantes na área de formação.

Observou-se a predominância do sexo feminino entre ingressantes (53,7%) e concluintes (73,2%), com destaque para o fato da diferença entre gêneros mostrar-se mais acentuada entre os estudantes em fase final da graduação. Já se considerando a faixa etária, os dados revelam que o perfil do alunado do curso envolve desde jovens egressos do ensino médio, até estudantes mais maduros, que só conseguiram chegar à universidade mais tardiamente, após um período de vivência profissional. Consonante a isso, ficou evidente a maioria de estudantes trabalhadores, entre 82,9% e 95,1% para ingressantes e concluintes, respectivamente. Tais dados estão sintetizados na Tabela 1.

Tabela 1

Caracterização da amostra e sua experiência profissional e de estágio

Caracterização		Ingressantes	Concluintes
Idade	Mínima	18	19
	Máxima	37	42
	Média	21	25
	Moda	19	22
Sexo	Feminino	22 (53,7%)	30 (73,2%)
	Masculino	19 (46,3%)	12 (26,8%)
Trabalha	Sim	34 (82,9%)	39 (95,1%)
	Não	7 (17,1%)	2 (4,9%)
Experiência de estágio	Sim	7 (17,1%)	21 (51,2%)
	Não	34 (82,9%)	20 (48,8%)

Esses resultados são coerentes com o perfil nacional de universitários matriculados em período noturno, principalmente em instituições de ensino particulares, pois muitos dependem de seus próprios salários para pagamento das mensalidades. De fato, grande parte da população brasileira só consegue acesso ao ensino superior quando tem condições de manter-se estudando apoiado em renda própria, seja com ou sem ajuda familiar (INEP, 2013). Outros tantos o fazem por meio de bolsas de estudos ou programas de financiamento estudantil, dentre outros benefícios de incentivo à permanência na universidade; casos esses que são fruto das políticas educacionais mais recentes no país. Para a maioria deles, a preferência por cursos noturnos apoia-se na possibilidade de conciliar trabalho, família e estudo (Cardoso & Bzuneck, 2004).

Mas o resultado que mais chamou a atenção nesse conjunto de dados foi o que se refere à prática de estágios. No que diz respeito aos ingressantes com tal vivência (17,1%), naturalmente seriam poucos os casos de alunos já atuantes como estagiários na área de formação. Afinal, no primeiro período do curso concentram-se disciplinas básicas e os estudantes ainda têm pouco conhecimento técnico a oferecer/exercitar no exercício profissional. Mas o que se revela preocupante é o fato de que quase a metade dos universitários que estão próximos da conclusão do curso julgam não ter qualquer vivência de estágio (48,8%).

Esse resultado talvez decorra de considerarem que apenas os trabalhos alternativos breves, previstos em substituição à prática em campo, não se mostrem eficazes ou suficientes enquanto exercícios da prática profissional. Vale citar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Administração – Bacharelado, regulamentadas no Brasil pela Resolução CNE/CES 4/2005, propõem o Estágio Curricular Supervisionado como um componente curricular obrigatório, direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados do formando, apesar de preverem a possibilidade de tal prática ser realizada na própria instituição, via recursos laboratoriais e de simulação. No entanto, se o próprio estudante não tem clareza de que as atividades possivelmente realizadas tratam-se de práticas de estágio, muito provavelmente as mesmas não se caracterizam por ter essa função. Então é fundamental que se reconheça que a falta de vivência

prática é uma grande lacuna na formação, não só no que toca ao desenvolvimento de competências, mas também enquanto ponte para a inserção profissional na área.

Mas o foco de interesse principal da pesquisa foi o comportamento exploratório dos estudantes em relação à carreira. Pôde-se avaliar que as médias apresentadas por ingressantes e concluintes revelaram-se baixas em ambas as dimensões, exploração de si e do mercado/profissão, se comparadas com outros estudos realizados com amostras brasileiras, embora heterogêneas no tocante a áreas de formação. São exemplos os estudos de Mognon e Santos (2014), junto a 213 formandos de uma universidade particular; e de Bardagi e Hutz (2010), com 939 estudantes de diferentes períodos e áreas de formação, em instituições públicas e privadas, com média geral de 89,5 na mesma medida. Esses resultados estão demonstrados na Tabela 2.

Tabela 2

Escores em exploração vocacional de ingressantes e concluintes do curso de Administração

Dimensões	Escores							
	Ingressantes				Concluintes			
	Mín	Máx	Méd	DP	Mín	Máx	Méd	DP
Exploração de si	20	49	36,7	7,1	19	47	36,6	6,4
Exploração do mercado/profissão	19	45	33,7	6,5	17	48	33,8	7,6
Exploração vocacional	41	94	70,4	12,3	36	92	70,5	12,7

Outro parâmetro a se considerar diz respeito ao próprio intervalo de pontos da escala total. Considerando-se que a pontuação mínima é de 24 pontos e a máxima é 120, tem-se que o ponto médio da avaliação é 72. Sendo assim, pode-se afirmar que os dois grupos apresentaram padrão de desempenho inferior à média da escala, o que pode sugerir pouco engajamento ou um repertório pobre em termos de comportamento exploratório de carreira. Frente a isso, vale resgatar o papel da universidade em estimulá-lo, sendo recomendável que medidas objetivas possam ser tomadas em seu favor. Afinal, o processo de exploração vocacional deve ser considerado um ponto importante para o desenvolvimento de

carreira do estudante. Muitos autores defendem que o comportamento exploratório vocacional é mais do que uma conduta que potencializa o acesso à informação, mas contribui para facilitar o aprendizado e lhe dar outro significado, organizando as experiências e proporcionando maturidade no que diz respeito a reunir informações sobre si e o ambiente, pensar sobre os seus valores, interesses, habilidades, preparar-se para decisões e a busca por objetivos futuros, progredir em seu campo de trabalho (Bardagi, 2005; Pelissoni, 2007; Teixeira et al., 2007).

Já no que se refere à comparação entre grupos, os resultados foram bastante próximos para ambos nas diferentes dimensões da exploração vocacional, não tendo sido observadas diferenças significativas estatisticamente entre ingressantes e concluintes. Apesar do mesmo ocorrer ao se testar o efeito da variável experiência de estágio entre os concluintes, foi possível observar escores mais elevados entre aqueles com tal vivência em ambas as dimensões avaliadas. Além disso, os escores mostraram-se mais elevados no que diz respeito ao auto-conhecimento, em contraponto com o conhecimento do mercado e da profissão. Avalia-se que essa informação é relevante e demanda medidas a serem tomadas no âmbito do curso, de modo a incentivar os estudantes a conhecerem melhor a realidade profissional que os aguarda. É preciso promover espaços que potencializem a aproximação entre a universidade e o mercado de trabalho, incentivando os alunos a empreenderem ações em favor da construção da própria carreira.

Considerações e desdobramentos

A presente pesquisa permitiu retratar o comportamento exploratório vocacional de uma amostra de estudantes brasileiros do curso de Administração, revelando-o reduzido tanto em termos de autoconhecimento, como na exploração de oportunidades e informações acerca da carreira. Embora o mesmo pareça aumentar com a vivência prática de estágios, isso não se revelou na forma de diferenças significativas estatisticamente, assim como tais diferenças não foram observadas na comparação

entre ingressantes e concluintes. Além disso, ficou evidente o baixo envolvimento dos estudantes com tarefas importantes na construção da carreira, especialmente no que se refere à realização de estágios profissionalizantes e à busca de informações sobre o mercado e a profissão.

Embora tais resultados não possam ser considerados conclusivos, dadas possíveis limitações de amostragem, assim como não se pode generalizá-los para o contexto de outros cursos de Administração pelo país, os mesmos revelaram uma realidade preocupante. É fato que mais estudos precisam ser realizados para melhor ilustrá-la, em nível nacional, pois enfoca um tema ainda pouco investigado no país. Mas baixos índices de comportamento exploratório de carreira têm sido observados em vários estudos com amostras brasileiras de diferentes cursos (Bardagi, 2007; Bardagi & Hutz, 2010; Mognon & Santos, 2014; dentre outros).

No contexto institucional em questão, essa foi uma tendência observada praticamente em todos os cursos, o que pode estar relacionado à proposta educacional da instituição, ainda apoiada predominantemente em métodos tradicionais, abrindo-se aos poucos para as inovações pedagógicas. Isso precisaria ser devidamente investigado, pela comparação de resultados entre estudantes de diferentes instituições e modelos de ensino, adotando-se *designs* de pesquisa adequados. Mas, com base nos resultados por hora apresentados, alguns cursos já passaram a incentivar, entre os docentes, que adotem métodos didáticos que melhor aproximem teoria e prática, como metodologias ativas de ensino-aprendizagem e a realização de visitas técnicas. Avalia-se que essas estratégias bem se adéquam a diferentes áreas de formação, em especial à área de gestão e negócios, a que pertencem os cursos de Administração, foco aqui em questão.

Cabe lembrar que o presente estudo trata-se de um recorte de pesquisa mais ampla com a finalidade de justificar, apoiada em dados da realidade local, a proposta de uma Central de Estágios que cumprisse mais que a função burocrática, regulamentar e de controle, como estava em construção no momento da investigação. Buscava-se defender que a mesma tivesse também o papel de estimular e dar suporte à construção da carreira pelos estudantes. Tratava-se de um espaço propício a intervenções de carreira, desde a intermediação de vagas e a organização

de eventos para aproximação da universidade com o mercado, como palestras e feiras de oportunidades, até o desenvolvimento de projetos no âmbito da Orientação Profissional e de Carreira. Eram cabíveis ações desde o acolhimento a calouros e encaminhamento de estudantes em conflito com sua escolha profissional, até oficinas de planejamento de carreira àqueles em fase de transição para o mercado. Em relação a tal propósito, avalia-se que o efeito da pesquisa (mais ampla, envolvendo todos os cursos da universidade) foi positivo, pois a proposta de uma central de estágios menos burocrática se concretizou. Apesar de nem todas as ações chegarem a ser implantadas, foram concretizadas: a intermediação de vagas, a organização de feiras de oportunidades e palestras, além de projetos em atenção aos estudantes em transição para o mercado, como oficinas de planejamento de carreira e *workshops* sobre processos seletivos para estágio e emprego.

Por fim, se o processo de exploração vocacional é considerado um ponto importante para o desenvolvimento de carreira do estudante, vale ressaltar que as instituições de ensino superior têm um importante papel nesse contexto, para o qual precisam despertar. Mais do que favorecer a elaboração de projetos de carreira pelos formandos, a fim de que a transição universidade-mercado de trabalho seja realizada por eles de maneira mais consciente e planejada (Santos, Mognon & Joly, 2011), trata-se de cumprir uma função social mais abrangente, para além dos muros da instituição. Afinal, tal assistência é importante não apenas aos alunos, que, ainda em curso, são estimulados a buscar o autoconhecimento e o conhecimento do que o mercado espera deles, em termos profissionais; mas contribui também com o próprio mundo do trabalho e a sociedade, na medida em que potencializa trabalhadores mais conscientes e preparados para lidar com desafios que os esperam.

Referências

- Bardagi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: Estudo sobre o desenvolvimento de carreira na graduação*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- Bardagi, M. P., & Boff, R. M. (2010). Autoconceito, autoeficácia profissional e comportamento exploratório em universitários. *Revista Avaliação*, 15(1), 41-56.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2010). Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 159-170.
- Brasil. (2008). *Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (...) e dá outras providências.
- Dias, M. S. L., & Soares, D. H. P. (2009). *Planejamento de carreira: Uma orientação para estudantes universitários*. São Paulo: Vetor.
- Frischenbruder, S. L. (1999). *O desenvolvimento vocacional na adolescência: Autoconceito e comportamento exploratório*. Dissertação de mestrado não-publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e da Personalidade, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Frischenbruder, S. L., Teixeira, M. A. P., Sparta, M., & Sarriera, J. C. (2002). Levantamento de Exploração Vocacional: Validade e fidedignidade. In *Anais do I Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão* [Resumo online]. São Paulo, SP.
- INEP. (2013). *Censo da educação superior: 2011 – Resumo técnico* (114 pp). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Melo-Silva, L. L. (2003). Formação do psicólogo: A contribuição da orientação profissional. *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 4(1), 42-53.
- Mognon, J. F., & Santos, A. A. A. (2014). Vida acadêmica e exploração vocacional em universitários formandos: Relações e diferenças. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(1), 89-106.
- Pelissoni, A. M. (2007). *Autoeficácia na transição para o trabalho e comportamento de exploração de carreira em licenciados*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Santos, A. A. A., Mognon, J. F., & Joly, M. C. R. A. (2011). Crenças de autoeficácia na transição para o trabalho em formandos de Engenharia. *Revista de Orientação Profissional*, 12(2), 197-204.
- Sparta, M., Bardagi, M. P., & Andrade, A. M. J. (2005). Exploração vocacional e informação profissional percebida em estudantes carentes. *Aletheia*, 22, 79-88.
- Sparta, M. (2003). *A exploração e a indecisão vocacionais em adolescentes no contexto educacional brasileiro*. Dissertação de mestrado não-publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2007). Escala de Exploração Vocacional (EEV) para universitários. *Psicologia em Estudo*, 12(1), 175-182.
- Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2005). Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 327-334.
- Werbel, J. D. (2000). Relationships among career exploration, job search intensity, and job search effectiveness in graduating college students. *Journal of Vocational Behavior*, 57(3), 379-394.

Dependências online: Estudo sobre a percepção da supervisão parental numa amostra de pais de crianças e jovens

Ivone Patrão

Pedro Aires Fernandes

Resumo: A dependência online é transversal a todas as gerações. A geração cordão é aquela que não desliga, que tem dificuldade nas competências sociais, na auto regulação emocional e no processo de autonomia. A questão que se coloca é a do modelo parental na gestão da tecnologia. Os dados em amostras portuguesas de jovens, considerados a geração cordão (Patrão, 2017) (entre os 12 e os 30 anos) apontam para um cenário preocupante de cerca de 25% com adição à internet, sobretudo dos jogos online e das redes sociais. O objetivo do estudo foi de avaliar percepção do controlo parental numa amostra de pais e a relação com a dependência online e funcionamento familiar. Aplicou-se um protocolo de investigação online a uma amostra de 95 pais, com a avaliação de dados sociodemográficos, dados do uso e acesso à internet, da supervisão parental, da dependência online e do funcionamento familiar. Os resultados recolhidos indicam que há um baixo nível de supervisão parental nas atividades online dos filhos. Os pais em geral apresentam-se como um modelo com preferência pelas redes sociais com consumo diário de em média 5h por dia, sendo que nesta amostra a dependência online está correlacionada com a percepção de um bom funcionamento familiar. Estes dados remetem para a necessidade de apostar na promoção da gestão saudável dos comportamentos online, por todos, e na clara sensibilização daqueles que funcionam como modelo educativo.

Introdução

As figuras parentais são agentes centrais na socialização e fornecem as ligações emocionais, limites comportamentais e modelagem do comportamento, que afetam o desenvolvimento da auto-regulação, das expressões emocionais e da gestão de expectativas no que diz respeito ao comportamento de uma criança ou de um jovem.

Hoje em dia, educar na sociedade da informação não é apenas investir num aparelho tecnológico, mas sim também ensinar a usá-lo. Por isso, pais familiarizados com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) poderão ter crianças que se desenvolvem numa

relação mais estreita com a tecnologia, sem sentirem barreiras, enquanto pais info excluídos, por opção ou por não investimento nas TIC, podem ter crianças que usam a tecnologia com menos controlo e supervisão (Li, Dang, Zhang, Zhang, & Guo, 2014).

Tisseron (2013) faz uma proposta para os pais sobre a gestão do acesso das TIC – a regra dos 3-6-9-12 anos, referindo que: aos 3 anos, as crianças podem começar a ver televisão; aos 6 anos, podem começar a usar jogos *offline*; aos 9 anos, podem começar a usar a *Internet*, com supervisão parental; e aos 12 anos, podem entrar nas redes sociais.

As teorias acerca dos desvios comportamentais têm incluído os pais como elementos centrais na sua estrutura compreensiva. A pesquisa tem demonstrado que boas relações com os pais, centradas no diálogo e na negociação de regras quanto ao uso das TIC podem proteger os adolescentes de iniciar comportamentos de risco, sobretudo de entrar numa linha de dependências *online* (Kalaitzaki & Birtchnell, 2014; Li, Li, & Newman, 2013; Li, Dang, Zhang, Zhang, & Guo, 2014; Odacı & Çıkrıkçı, 2014).

A geração cordão é aquela que não desliga, que só socializa *online*, e que na sequência disso tem um parco desenvolvimento das suas competências sociais e na gestão das suas emoções quando tem de seguir um modelo de relação presencial, e é confrontado com o processo de autonomia a todos os níveis (Patrão, 2017). O risco é do desenvolvimento de uma dependência *online*.

O objetivo do estudo foi a avaliação da perceção do controlo parental numa amostra de pais e a relação com a dependência *online* e funcionamento familiar.

Método

Amostra

A amostra é constituída por 95 pais, com as seguintes características: 77.8% do sexo feminino; média de idade de 43 anos ($DP=5.9$); média de número de filhos – 2; Média idade: 1º filho – 12 anos; 2º

Filho – 10 anos; 65% tem o ensino universitário; 99% estão activos profissionalmente; e 83% estão numa relação de compromisso.

Instrumentos

O protocolo de investigação foi constituído por: Questionário socio-demográfico, de acesso e uso da *internet*; IAT – *Internet Addiction Test* (Pontes, Patrão, & Griffiths, 2014), que avalia a extensão do envolvimento do indivíduo com a *internet* e classifica o comportamento dependente em suave, moderado e severo; e a FAD – *Family Assessment Device* (FAD) (Epstein, Baldwin, & Bishop, 1983), que avalia a estrutura e propriedades de organização da família e os seus padrões de relação.

Procedimento

Aplicou-se um protocolo de investigação *online*, através de um *link* específico a uma amostra de 95 pais. Após preenchimento do consentimento informado, avaliaram-se os dados sociodemográficos, dados do uso e acesso à *internet*, da supervisão parental, da dependência *online* e do funcionamento familiar.

Após a recolha de dados procedeu-se à análise estatística com recurso ao programa estatístico *SPSS* (*IBM SPSS Statistics Version 23*), tendo sido efectuadas as estatísticas descritivas para a caracterização da amostra e dos comportamentos *online* e as correlações de *Pearson* entre as variáveis em estudo.

Resultados

Acesso à Internet

Em média esta amostra de pais iniciou o acesso à *internet* aos 24 anos; 49% acede à *internet* no trabalho; 63% através de dispositivos fixos; 72% acede à *internet* por lazer até 4h por dia; 95% acede à

internet para socializar até 5h por dia; 53% acede à *internet* por questões de trabalho até 5h por dia; para 50% dos pais estar na *internet* não tira tempo para trabalhar, dormir, socializar, estar com a família e fazer exercício físico.

Atividades na Internet

As redes sociais são a preferência de 46% dos pais, seguidas da comunicação *online* (e.g., *email*, *chats*) (45%) e do Multimédia (42%); 7% dos pais joga *online* todos os dias; 38% joga de vez em quando; A maioria dos pais que jogam (52%) não joga jogos *online* com apostas a dinheiro.

Controlo parental

Em relação ao controlo parental do que se passa *online*, 97% dos pais considera o seu estilo parental democrático; 78% deixa o filho estar na *internet* até 4h p/dia; 57% deixa até 4h p/ dia durante os dias do fim de semana; 84% controla o uso da *internet* dos filhos; 80% afirma que os filhos fazem as refeições sem acesso aos dispositivos móveis; 68% afirma que os filhos não têm acesso aos dispositivos móveis à noite.

Dependência online e funcionamento familiar

A dependência online dos pais está correlacionada com a ausência de perceção de alterações no Funcionamento Familiar. Há a perceção de um bom e coeso funcionamento familiar, sem conflito ($p=0.000$; $r=.167$).

Discussão

No geral os resultados indicam que há um baixo nível de supervisão parental nas atividades *online* dos filhos, e que os próprios pais

apresentam um consumo diário de em média 5h por dia, muito semelhante ao tipo de consumo em amostras de jovens (Patrão, 2016; Patrão et al., 2016; Patrão, Machado, Fernandes, & Leal, 2015), sobretudo tendo como preferência as redes sociais.

A dependência *online* nesta amostra de pais está correlacionada com a percepção de um bom funcionamento familiar, o que constitui um dado preocupante, uma vez que a *Internet* surge como uma estratégia, que para aqueles pais que dependem dela, previne o diálogo, a comunicação e os conflitos na família. E assim a *internet* promove o estar fora da família, dentro de casa! É importante alertar os pais e comunidade geral para este risco.

Os pais desempenham um papel importante na educação, mas muitas vezes sentem-se perdidos no meio da oferta de inovações tecnológicas, sem saber quais os limites a serem impostos, ou mesmo sem terem real conhecimento dos perigos que os seus filhos correm em virtude da descontrolada exposição *online*. Alguns estudos alertam para o fato dos estilos parentais mais permissivos e a falta de coesão familiar se encontrarem relacionados com a presença de uma dependência *online* em jovens (Gunuc & Dogan, 2013; Gündüz & Sahin, 2011; Li, Dang, Zhang, Zhang, & Guo, 2014; Kalaitzaki & Birtchnell, 2014). Dosear o tempo de contacto de todos em família e realizar uma adequada supervisão de acesso a conteúdos de acordo com a idade da criança/jovem será um primeiro passo muito importante (Şenormancı, Şenormancı, Güçlü, & Konkan, 2014).

Estes dados remetem para a necessidade de apostar na promoção da gestão saudável dos comportamentos *online*, por todos, e na clara sensibilização daqueles que funcionam como modelo educativo. Os profissionais que fazem intervenção nesta área podem aproveitar o poder das Tecnologias – aproveitar a sua força, para fazer intervenções *online* – por ser um dos canais de chegar às famílias, e sobretudo, aos jovens.

Este estudo, apesar de ter uma amostra reduzida de pais e de não contemplar uma avaliação qualitativa, de forma a compreender melhor os comportamentos *online* dos pais, deixa um contributo significativo para a continuidade da investigação nesta área.

Referências

- 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.
- Gunuc, S., & Dogan, A. (2013). The relationships between Turkish adolescents' Internet addiction, their perceived social support and family activities. *Computers in Human Behavior*, 29, 2197-2207.
- Gündüz, S., & Sahin, S. (2011). Internet usage and parents' views about internet Addiction. *International Journal of Human Sciences*, 8(1), 277-278.
- Kalaitzaki, A., & Birtchnell, J. (2014). The impact of early parenting bonding on young adults' Internet addiction, through the mediation effects of negative relating to others and sadness. *Addictive Behaviors*, 39, 733-736.
- 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.
- Li, X., Li, D., & Newman, J. (2013). Parental behavioral and psychological control and problematic Internet use among Chinese adolescents: The mediating role of self-control. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(6), 442-447.
- Odacı, H., & Çıkrıkçı, Ö. (2014). Problematic internet use in terms of gender, attachment styles and subjective well-being in university students. *Computers in Human Behavior*, 32, 61-66.
- Patrão, I. (2016). Comportamentos online em jovens portugueses: Estudo da relação entre o bem-estar e o uso da internet. *Atas do 11º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*, 341-346.
- Patrão, I. (2017). #GeraçãoCordão: A Geração que não desliga. Lisboa: Lidel, Pactor.
- Patrão, I., Machado, M., Fernandes, P., & Leal, I. (2015). Jovens e Internet: Relação entre o bem-estar, isolamento social e funcionamento familiar. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. Silva, & V. Monteiro (Orgs.), *Atas do 13º Congresso de Psicologia e Educação* (pp. 241-249). Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.
- Patrão, I., Reis, J., Paulino, S., Croca, M., Moura, B., Carmenates, S., . . . Sampaio, D. (2016). Avaliação e intervenção terapêutica na utilização problemática da internet (UPI) em jovens: Revisão da Literatura. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 7, 221-243. doi: hdl.handle.net/11067/3514.
- Pontes, H., Patrão, I., & Griffiths, M. (2014). Psychometric proprieties of the Internet Adiction Scale: Portuguese version. *Journal of Behavior Addiction*, 3(2), 107-114.

- Şenormancı, Ö., Şenormancı, G., Güçlü, O., & Konkan, R. (2014). Attachment and family functioning in patients with Internet addiction. *General hospital psychiatry*, 36(2), 203-207.
- Tisseron, S. (2013). *Computadores, telemóveis e tablets: Como crescer e progredir com eles*. Lisboa: Gradiva.

Desenvolvimento moral e conceito de mentira nas crianças

Maria José D. Martins

Beatriz Estevão

Resumo: Esta investigação teve como objetivos compreender como se processa o desenvolvimento moral de crianças em idade escolar, em particular no que concerne à compreensão e evolução do conceito de mentira e à capacidade para diferenciarem entre as consequências das ações e as intenções dos atores em pequenas narrativas, no âmbito da teoria de Piaget sobre desenvolvimento moral. Atualmente a convenção dos direitos da criança e a legislação portuguesa admitem o direito de audição e de participação da criança nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem e o referencial da educação para a cidadania, do Ministério de Educação Português, pressupõe uma educação para a responsabilidade e autonomia. A metodologia deste estudo foi de natureza qualitativa e envolveu entrevistas individuais semiestruturadas a 146 crianças, com idades entre os 6 e os 10 anos, a frequentar um dos quatro anos de escolaridade, de uma escola do 1.º ciclo do ensino básico numa cidade do Alto Alentejo. Foram efetuadas 10 questões: 3 sobre a mentira; 4 sobre uma história que avaliava o nível de desenvolvimento moral no que concerne especificamente o realismo versus subjetivismo moral; e 3 sobre a sugestionabilidade a 3 figuras de referência. Os resultados sugerem que a maioria das crianças é capaz de diferenciar a verdade da mentira e encontra-se em transição da heteronomia para a autonomia moral, sendo, no entanto, altamente sugestionável por figuras de referência. Os resultados são discutidos em termos das competências e limitações das crianças para atuarem de forma responsável e fornecerem depoimentos credíveis.

Palavras-chave: Desenvolvimento moral, Mentira, Crianças.

Introdução

A convenção dos direitos da criança admite o direito de audição e de participação da criança nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem e a atual legislação portuguesa permite que as crianças sejam ouvidas em tribunal, no âmbito da intervenção tutelar cível (por exemplo, regulação de responsabilidades parentais), do processo judicial de adoção, da intervenção de promoção e de protecção de direitos, da intervenção tutelar educativa, ou quando a criança seja

vítima ou testemunha de um crime (Agulhas & Alexandre, 2017). Neste sentido torna-se de extrema importância e pertinência, compreender as capacidades e competências da criança para diferenciar entre verdade e mentira, bem como para compreender em que medida adultos de referência a podem sugerir nesse sentido. Por outro lado, o referencial para a educação para a cidadania, proposto pelo Ministério de Educação Português, pressupõe uma educação para a “responsabilidade, autonomia, solidariedade, exercício dos direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito crítico e criativo, tendo como referência os direitos humanos”. Esta investigação teve como objetivos compreender: como se processa o desenvolvimento moral de crianças em idade escolar, em particular no que concerne à compreensão e evolução do conceito de mentira, qual a capacidade para diferenciarem entre diferentes tipos de mentiras em pequenas narrativas, e em que medida podem ser sugeridas a mentir por adultos de referência, e desenrolou-se no quadro da teoria de Piaget (1932/85) sobre desenvolvimento moral.

Piaget (1932/85) propõe a existência de duas etapas ou fases desenvolvimentais de orientação moral na criança que designou por moralidade heterónima e moralidade autónoma, sendo que a transição entre elas se faria por volta dos 8 para os 9 anos. A primeira baseia-se na obediência à autoridade e no respeito unilateral ao adulto e caracteriza-se por: a criança avaliar os atos pelo princípio da responsabilidade objetiva, isto é, atribuir mais importância às consequências da ação do que às intenções dos atores quando avalia atos de transgressão; as regras permanecerem exteriores à criança (apesar da dificuldade que manifesta em cumpri-las); as crianças prescreverem castigos arbitrários e pouco adequados às transgressões. Pelo contrário, a moralidade autónoma baseia-se na cooperação, na solidariedade entre iguais e no respeito mútuo e caracteriza-se por: a criança avaliar os atos pelo princípio da responsabilidade subjetiva, isto é, avalia atos de transgressão atribuindo mais importância às intenções do ator do que às consequências da ação; interiorizar as regras e ser capaz de as cumprir sem a supervisão do adulto; prescrever castigos que se ajustam gradualmente às ofensas cometidas e são reparadores do delito (Piaget,

1932/85, pp.154-155). Esta sequência desenvolvimental na orientação moral tem sido reconhecida ao longo das últimas décadas como continuando pertinente por vários autores (e.g., Gomes & Chakur, 2005; Lourenço, 2002; Martins & Carvalho, 2008; Tappan, Kohlberg, Sehrader, Higgins, Arman, & Lei, 1987).

No que respeita em particular à conceção sobre o que é uma mentira, Piaget (1932/85) propõe três fases na evolução deste conceito na criança: uma primeira etapa em que a mentira é confundida com o erro, a punição é critério de gravidade da mentira e esta é vista como um erro ou algo “feito”; uma segunda fase em que a mentira é vista como algo que é descrito falsamente e que não corresponde aos factos (à realidade ou à verdade), mas que em há dificuldade em diferenciá-la do erro e em que a intencionalidade ainda não é considerada; e uma terceira etapa em que a criança encara a mentira como algo que, além de não corresponder aos factos, é dito com a intenção de enganar alguém. Esta sequência tem sido também considerada como sendo adequada por vários autores que desenvolveram o seu trabalho mais recentemente (e.g., Gomes & Chakur, 2005). Piaget (32/1985, pp.113-114) sugere assim que até aos 7 anos a mentira é o que não está conforme à verdade, independentemente das intenções do sujeito.

Coelman e Kay (1981) citados por Martins (2017) consideram que a mentira pressupõe três componentes: a crença de que é falso, aquilo que o emissor diz (crença), a intencionalidade de enganar o recetor (intenção) e o ato de o comunicar ao outro (informação).

Recentemente vários autores têm chamado a atenção para o facto de as mentiras serem de diferentes tipos consoante as diferentes motivações que lhes estão subjacentes, podem ser prossociais ou piedosas (ditas para não magoar alguém); antissociais quando visam proteger interesses pessoais, enganando e desrespeitando o outro; ou ainda mentiras de brincadeira (partidas); e que essas motivações são consideradas quando crianças e adolescentes avaliam a gravidade das mentiras (Bussey, 1999; Fu, Heyman, Chen, Liu, & Lee, 2015; Martins, 2017).

Bussey (1999) num estudo que pretendia avaliar a capacidade das crianças de três grupos etários (4, 8 e 11 anos) para categorizar três tipos de falsa intencionalidade (mentira antissocial, mentira piedosa e

mentira de brincadeira) e afirmações verdadeiras como sendo mentiras ou verdades, verificou que as crianças mais velhas (de 8 e 11 anos) tinham mais facilidade em categorizar as falsas declarações como mentiras que as mais novas e classificavam as mentiras antissociais como piores do que as mentiras piedosas (ditas para não magoar alguém) ou do que as mentiras associadas a uma brincadeira ou partida. Todos os grupos etários consideravam mais apropriado fazer afirmações verdadeiras do que mentirosas. As crianças mais velhas antecipavam mais desaprovação social por dizerem mentiras antissociais do que as mais novas. As crianças de 4 anos antecipavam menos desaprovação social, quer pelas mentiras antissociais, quer pelas mentiras piedosas. O autor conclui que as crianças de 4 anos tinham mais dificuldade em autorregular declarações verdadeiras e falsas, comparativamente às crianças de 8 e 11 anos e que fatores contextuais influenciam as avaliações morais das crianças nas situações em que esta está perante declarações verdadeiras ou mentirosas (Bussey, 1999).

Com vista a melhor esclarecer o conceito de mentira na criança e os motivos que a podem levar a mentir, os objetivos específicos da investigação que se apresenta foram:

- Avaliar a conceção de mentira nas crianças ao longo do seu desenvolvimento (do 1.º ano ao 4.º ano de escolaridade).
- Verificar se as etapas de heteronomia moral, transição e autonomia moral se verificam na amostra estudada, e em que momento do desenvolvimento ocorre a transição de uma etapa para outra.
- Verificar em que medida adultos de referência na vida da criança, tais como a mãe, o pai e a professora, podem influenciar a criança, no sentido de esta mentir a pedido dos mesmos.

Metodologia

A metodologia deste estudo foi de natureza qualitativa e envolveu entrevistas individuais semiestruturadas a 146 crianças a frequentar um dos 4 anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma cidade situada no Alto Alentejo.

Participantes

Participaram 146 crianças (81 rapazes e 65 raparigas) com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, com uma média de idades situada nos 7.51 anos (com desvio padrão de 1.24), mediana situada nos 7 anos e moda nos 6 anos; 46 (27 rapazes e 19 raparigas) a frequentar o 1.º ano, 41 (20 rapazes e 11 raparigas) a frequentar o 2.º ano, 32 (15 rapazes e 17 raparigas) a frequentar o 3.º ano, e 37 (19 rapazes e 18 raparigas) a frequentar o 4.º ano de escolaridade de uma escola do 1.º ciclo do ensino básico.

Instrumento

Foram efetuadas entrevistas semiestruturadas que se basearam numa das histórias e em algumas das questões sugeridas por Piaget (1932/85) para avaliar o raciocínio moral. Assim foram efetuadas 10 questões: 3 sobre a natureza da mentira; 4 sobre uma história que avaliava o nível de desenvolvimento moral no que concerne especificamente a natureza da mentira (comparação entre duas situações descritas que não correspondiam aos factos, por um lado uma criança que diz à mãe ter visto um cão do tamanho do elefante e uma outra que diz ter tido boas notas quando de facto não as teve); e 3 sobre a sugestionabilidade para mentir, a pedido de 3 figuras de referência (a mãe, o pai e a professora). As respostas relativas ao conceito de mentira foram categorizadas nas três fases da mentira atrás descritas e para a análise das histórias, sobre ter visto um cão do tamanho de um elefante e sobre dizer à mãe que teve boas notas quando teve más notas na escola, utilizaram-se as descrições relativas à heteronomia, autonomia moral e transição entre ambas, descritas anteriormente.

Procedimento

Foram solicitadas autorizações por escrito à direção do agrupamento de escolas, e a todos os encarregados de educação das crianças. Assim, dos 195 alunos a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico da escola, foram entrevistados cerca de 76%, porque apenas participaram

no estudo as crianças que foram autorizadas pelos pais ou encarregado de educação, cerca de 9% não foram autorizados a participar pelos pais, 4% estavam ausentes no período da recolha de dados, e 11% não foram objeto de avaliação por outros motivos (por exemplo, por o português não ser a sua língua materna ou por défices cognitivos que poderiam comprometer a compreensão da história e das perguntas). Vinte e cinco por cento de todas as respostas das crianças foram codificadas independentemente pelas duas autoras deste trabalho, com vista a calcular o acordo inter-juízes na forma como eram categorizadas as respostas às diferentes questões e aos conjuntos de questões efetuadas.

Apresentação dos resultados

Conceção de mentira do 1.º ao 4.º ano

Na Tabela 1 apresentam-se as concepções de mentira exibidas pelas crianças, em função do ano de escolaridade. O acordo inter-juízes na categorização das respostas nas três fases da mentira foi de 70% à totalidade das três perguntas em simultâneo (O que é para ti uma mentira? Qual a diferença entre a verdade e a mentira? Dá um exemplo de uma verdade e de uma mentira) e de 90% se considerarmos um acordo parcial (apenas em duas respostas), o que revela uma razoável fidelidade do instrumento.

A análise da Tabela 1 revela que a quase totalidade das crianças se situa na fase II da mentira, ou seja, reconhecem que na mentira se relatam factos que não correspondem à realidade mas não conceptualizam ainda a intenção de enganar o outro. Cerca de um quarto das crianças do 1.º ano ainda se situa na fase I da mentira (mentir é feio, é mau, é errado), enquanto que no 2.º, 3.º e 4.º anos, as respostas situam-se maioritariamente na fase II da mentira. No 4.º ano, três crianças situam-se na fase III (enquanto que nos anos anteriores apenas uma criança aí se situa).

Tabela 1

Conceção de mentira do 1.º ao 4.º ano de escolaridade (síntese das respostas 1, 2 e 3)

	Fase I da mentira	Exemplos dados pelas crianças	Fase II da mentira	Exemplos dados pelas crianças	Fase III da mentira	Exemplos dados pelas crianças	Totais
1.º ano	13 (28.3%)	«Não sei» «Mentir é muito mau, não se pode. Eu tenho um livro e tu tens uma folha, tu dás-me a folha e eu fico com as 2, é mentira porque é mau»	32 (69.6%)	«Mentir é dizer coisas que não aconteceram. Se eu te disser que não tenho nada na mão estou a dizer a verdade. Se disser que tenho e tu vês que não tenho, é uma mentira.» «A mentira é uma coisa que não aconteceu, se te disser que tenho 10 anos, estou a mentir, se disser que tenho 6, é verdade.»	1 (2.2%)	«... na mentira enganamos de propósito. Por ex: digo à mãe que comi arroz na escola e comi é verdade, digo que comi maçã e comi banana, é mentira»	46 (100%)
2.º ano	2 (6.4%)	«A mentira é dizer coisas que estão erradas. A verdade é boa porque dizemos coisas certas... Se eu te disser que este elástico é amarelo e na verdade é verde, estou a mentir.»	28 (90.3%)	«A mentira é quando as pessoas estão a dizer coisas que não são verdade. Uma mentira é dizer, por exemplo, que a parede é amarela em vez de branca. A verdade é dizer que a parede é mesmo branca e não amarela.» «Mentiras são coisas que algumas pessoas dizem, mas não o fazem. A verdade é quando dizemos algo que existe e na mentira não existe, estamos a inventar. Por exemplo, a tua mala é vermelha e não é, é preta, por isso estou a dizer uma mentira.»	1 (3.2%)	«A mentira é quando uma pessoa tenta enganar outra, não contando a verdade. Por exemplo, se eu digo que está ali a passar um pombo e as pessoas olham e veem, é verdade. Se eu digo que está a passar um gato e as pessoas olham e não veem, é mentira. É como a história do Pedro e do lobo.»	31 (100%)

Tabela I (cont.)

Fase I da mentira	Exemplos dados pelas crianças	Fase II da mentira	Exemplos dados pelas crianças	Fase III da mentira	Exemplos dados pelas crianças	Totais
3.º ano 1 (3.1%)	«Uma mentira é ter inveja de uma outra pessoa, é querer ser melhor que a outra pessoa. Por exemplo, se uma amiga tem a inveja da outra, acabam por nunca ser amigas. Mentir é feio e nunca vai dar em nada. Uma mentira é uma pessoa que não gosta mesmo da outra, diz coisas más dela...».	30 (93.7%)	«Uma mentira é quando não dizemos a verdade. Por exemplo, uma amiga tinha-me dito que tinha levado uma boneca para a escola e no dia seguinte ela disse que era tudo mentira, não tinha levado.». «Uma mentira é quando alguém não diz a verdade. Na verdade contamos coisas sinceras e na mentira não conto coisas sinceras. Por exemplo, quando uma pessoa diz que vai à rua e depois fica em casa a fazer coisas, é uma mentira».	1 (3.1%)	«A mentira é quando as pessoas não querem dizer a verdade e preferem esconder a contar. Quando querem esconder alguma coisa, dizem coisas falsas. Uma mentira é dizer que o teto é azul e na verdade é branco».	32 (100%)
4.º ano 3 (8.1%)	«Uma mentira é dizer o contrário. A verdade é dizer como as coisas são e a mentira como não são. (Não sabe dar exemplo)».	31 (83.8%)	«É uma pessoa dizer coisas que não são realidade. Dizer que temos uma coisa e na verdade não temos é mentira. Dizer o que temos na realidade é verdade.». «Uma mentira para mim é quando não dizemos a verdade. A verdade é quando dizemos algo que aconteceu mesmo e a mentira não. Por exemplo, uma verdade é que dizemos que temos um gato e temos mesmo. Uma mentira é que dizemos que temos um gato e não temos».	3 (8.1%)	«Uma mentira é quando as pessoas me enganam. (...) a mentira pode ser para, proteger para não magoarem.». «Uma mentira é uma coisa que pergunto à outra pessoa e a outra diz o que não é realidade, talvez para me proteger por achar que eu sou o fraco ou tem medo da minha reação».	37 (100%)

Heteronomia moral e autonomia moral – do 1.º ao 4.º ano

No que respeita à história do cão e das notas, em resposta à pergunta sobre se os meninos nas duas histórias tinham mentido ou dito a verdade, todas as crianças consideraram que tinham mentido em ambos os casos. No que se refere à mentira que consideraram mais grave, no 1.º ano apenas duas crianças responderam que foi a do João/Joana que viu um cão do tamanho do elefante e quarenta e quatro responderam que foi a do Rui/Rita que disse que tinha tido boas notas à mãe, quando na realidade tinha tido más notas. No 2.º, 3.º e 4.º ano todas as crianças consideraram que a mentira das notas era a mais grave. Na Tabela 2 apresentam-se as justificações das crianças para explicar qual a mentira mais grave e sua categorização nas três etapas de orientação moral. O acordo inter-juízes foi de 85% para a totalidade das respostas às questões (Achas que estes meninos disseram a verdade ou uma mentira nestas histórias? Qual foi a mentira pior/mais grave? Porquê? Será que os meninos deviam ser ou não castigados? Qual deveria ter o castigo mais severo? Porquê?) e de 90% para um acordo parcial, o que revela elevada fidelidade do instrumento.

Os dados da Tabela 2 revelam que a maioria das crianças se situa na transição da heteronomia para a autonomia moral. Apenas 8.7% das crianças do 1.º ano apresentou justificações típicas da heteronomia moral e nenhuma das crianças dos 2.º, 3.º e 4.º anos se situava nesta etapa. Quase um quarto das crianças do 4.º ano se situava na etapa da autonomia moral e muito poucas crianças dos 1.º, 2.º e 3.º anos se situavam nessa etapa.

As crianças foram também questionadas sobre se os meninos das histórias deviam ser castigados e qual o menino ou menina que deveria ter o castigo maior. Todas consideraram que podia haver castigo. No 1.º ano apenas uma respondeu que o menino da história do cão devia ter um castigo maior, todas as restantes consideraram que o castigo devia ser sobretudo na história das notas. Na Tabela 3 apresentam-se as justificações a essa resposta (categorizadas também nas três etapas de orientação moral). Verificou-se mais uma vez que a quase totalidade das respostas se situavam na transição da heteronomia para a autonomia moral e apenas duas (uma no 1.º e outra no 4.º ano) se situavam na heteronomia moral, e foi no 4.º ano que se encontrou a maior percentagem de respostas de autonomia moral (40.5% das respostas desse ano de escolaridade aí se situaram).

Tabela 2

Justificações dadas pelas crianças na história do cão e das notas para explicar qual a mentira mais grave

	Hetero- nomia moral	Exemplos dados pelas crianças	Transição de hetero- nomia para autonomia	Exemplos dados pelas crianças	Auto- nomia moral	Exemplos dados pelas crianças	Totais
1.º ano	4 (8.7%)	«A da Joana porque um elefante pode destruir tudo». «A do João porque um cão do tamanho de elefante pode pisar-nos».	40 (87%)	«A da Rita porque disse que teve boas notas e teve más e são as notas que fazem passar de ano». «A do Rui porque as notas são mais importantes do que um cão do tamanho de um elefante».	2 (4.3%)	«A do Rui porque o João estava a brincar e o Rui não»	46 (100%)
2.º ano	0 (0%)		26 (83.9%)	«A da Rita, porque ela mentiu sobre os testes e as notas são importantes». «A do Rui porque ele mentiu à mãe e sobre a escola é para dizer tudo, se temos más notas ou boas notas».	5 (16.1%)	«A da Rita porque a da Joana já sabia que não existia cães do tamanho de elefantes, mas a da Rita não sabia se era verdade ou mentira». «A do Rui porque ele teve más notas e disse à mãe que teve boas notas e ela assim vai acreditar».	31 (100%)
3.º ano	0 (0%)		26 (81.3%)	«A da Rita porque a Rita teve más notas na escola e não contou à mãe». «A do Rui porque disse à mãe que teve boas notas. Mentir sobre a escola é pior do que um cão.»	6 (18.8%)	«A da Rita porque depois a mãe dela podia falar com a professora e ela contar a verdade e dizer que um cão é do tamanho de um elefante pode ser brincadeira.» «A do Rui porque não se deve mentir sobre as notas para a mãe o ajudar e a do João toda a gente sabe que não existem cães do tamanho de elefantes.»	32 (100%)

Tabela 2 (cont.)

Heteronomia moral	Exemplos dados pelas crianças	Transição de heteronomia para autonomia	Exemplos dados pelas crianças	Auto-nomia moral	Exemplos dados pelas crianças	Totais
4.º ano 0 (0%)		29 (78.4%)	«A da Rita. Porque ter más notas é mau. A Joana se calhar era mais pequena do que a Rita. Dizia coisas que não devia». «A do Rui porque os pais devem saber as notas do filho e não devemos mentir aos pais sobre a escola».	8 (21.6%)	«A da Rita, porque devemos sempre contar a verdade sobre as notas, para depois acreditarem em nós. Porque a da Joana podia ser uma brincadeira e a da Rita já não». «A do Rui, porque se os pais descobrissem a verdade, punham-no de castigo. A do João podia ser uma brincadeira, a do Rui era mesmo uma mentira».	37 (100%)

Tabela 3

Justificação à questão sobre qual dos meninos devia ter o pior castigo e porquê

Heteronomia moral	Exemplos dados pelas crianças	Transição de heteronomia para autonomia	Exemplos dados pelas crianças	Auto-nomia moral	Exemplos dados pelas crianças	Totais
1.º ano 1 (2.2%)	«O João porque disse que viu um cão do tamanho de um elefante e é perigoso. O Rui só disse que tinha boas notas».	44 (95.7%)	«A Rita porque teve más notas e disse que teve boas notas, a da Joana não era grave». «O Rui que disse que teve boas notas e não teve».	1 (2.2%)	«O Rui porque ele mentiu sobre as notas e a mãe do João não deve ter acreditado na mentira dele, não há cães assim»	46 (100%)
2.º ano 0 (0%)		25 (80.6%)	«A Rita porque a mentira da Rita foi maior do que a da Joana, mentiu sobre os testes». «O Rui porque fez a mentira maior, mentiu sobre a escola».	6 (19.4%)	«A Rita porque não se deve mentir com coisas da escola. A Joana também mentiu a mãe mas ela não acreditava». «O Rui porque o Rui mentiu sobre as notas mas o João mentiu sobre o tamanho do cão mas toda a gente sabe que não existem».	31 (100%)

Tabela 3 (cont.)

	Hetero- nomia moral	Exemplos dados pelas crianças	Transição de hetero- nomia para autonomia	Exemplos dados pelas crianças	Auto- nomia moral	Exemplos dados pelas crianças	Totais
3.º ano	0 (0%)		21 (65,6%)	«A Rita porque é pior mentir sobre os testes do que mentir sobre um cão que parece um elefante.». «O Rui porque disse uma mentira à mãe e portou-se mal. O João enganou a mãe, merece mais pequeno o castigo.».	11 (34,5%)	«A Rita porque acho que não se deve mentir sobre as notas porque assim descobrem as nossas dificuldades e podem ajudar. Se a Joana estivesse a brincar, não merecia um castigo.». «Só o Rui porque a do cão podia ser uma partida e a do Rui foi mesmo grave»	32 (100%)
4.º ano	1 (2,7%)	«A Joana porque se houvesse um cão do tamanho de um elefante, ela não podia fazer festinhas e era tão grande que tinha de fugir. Eu acho que são as duas que merecem um grande castigo porque mentiram e mentir é muito feio.».	21 (56,8%)	«A Rita porque mentiu aos pais sobre a escola». «O Rui porque ele devia ter melhorado as notas e não mentido. O João também merecia por ter mentido à mãe.».	15 (40,5%)	«O Rui é que devia de ser porque o João devia estar a brincar com a mãe e o Rui não. Queria enganar». «Só a Rita porque mentiu sobre a escola e a da Joana podia ser uma brincadeira».	37 (100%)

Sugestionabilidade da criança para mentir a pedido de um adulto de referência

Em resposta à pergunta sobre se se deve ou não mentir e porquê a maioria das crianças respondeu que não. No 1.º ano, 3 crianças disseram que só se podia mentir no dia das mentiras, duas que se podia mentir (para nos divertirmos justificou uma delas), e 41 afirmaram que não se podia mentir (por causa dos castigos, porque é feio ou mau). No 2.º ano, 27 crianças afirmaram que não se podia mentir, 3 afirmaram que se podia mentir no dia das mentiras e apenas 1 disse que se podia mentir. No 3.º ano, 28 afirmaram que não se podia mentir, 3 consideraram que se podia mentir no dia das mentiras e apenas 1 admitiu que se podia mentir. No que se refere ao 4.º ano, 30 consideraram que não se podia mentir e 7 admitiram que se podia mentir (maioritariamente no sentido de proteger alguém ou a eles próprios). No que respeita ao modo como responderam à questão sobre se mentiriam a pedido de um adulto (mãe, pai, professor) e porquê, apresentam-se os resultados na Tabela 4. As respostas foram codificadas nas categorias que se apresentam por dois investigadores, obtendo-se um acordo inter-juizes de 95% para a mãe, de 92.5% para o pai e de 92.5% para a professora, o que revelou elevada fidelidade. Verificou-se que quase metade das crianças era sugestionável pela mãe e pelo pai, sobretudo por motivos de obediência, e que cerca de um terço era sugestionável pela professora, pelos mesmos motivos (ver Tabela 4). A obediência prevalecia como motivo nas crianças do 1.º ano e a admissão de mentiras piedosas surgiu apenas como motivo nas crianças dos 3.º e 4.º anos para as três figuras consideradas.

Antes de terminar a entrevista a investigadora fazia uma pequena brincadeira para avaliar a sugestionabilidade da criança, dizendo: «Quando saímos da tua sala e viemos para esta, tu viste um palhaço». Pretendia-se assim obter um indicador de sugestionabilidade geral das crianças. Verificou-se que 87.7% das crianças contestaram a afirmação (dizendo que não tinham visto o palhaço), enquanto que 12.3% foi sugestionável, contudo este valor é muito inferior à sugestionabilidade aos pais (43.8% à mãe e 43.1% ao pai).

Tabela 4

Sugestionabilidade a mentir por figuras de referência

Sugestionabilidade Sim ou não	Mãe	Pai	Professora
A criança é sugestionável por obediência	45 (30.8%)	43 (29.5%)	29 (19.9%)
A criança é sugestionável por razões de mentira piedosa	5 (3.4%)	4 (2.7%)	6 (4.1%)
A criança é sugestionável pelas consequências	5 (3.4%)	6 (4.1%)	8 (5.5%)
A criança é sugestionável por outros motivos	9 (6.2%)	10 (6.8%)	5 (3.4%)
Total das que são sugestionáveis	64 (43.8%)	63 (43.1%)	48 (32.9%)
A criança não é sugestionável porque perspectiva o pedido como um teste à sua honestidade	4 (2.7%)	3 (2.1%)	3 (2.1%)
A criança não é sugestionável porque considera não mentir uma regra sagrada	50 (34.2%)	47 (32.2%)	36 (24.7%)
A criança não é sugestionável porque lhe desagrada o comportamento de mentir	14 (9.6%)	13 (8.9%)	18 (12.3%)
A criança não é sugestionável porque não quer quebrar a confiança com o outro	4 (2.7%)	6 (4.1%)	7 (4.8%)
A criança não é sugestionável por outros motivos	10 (6.8%)	14 (9.6%)	34 (23.3%)
Total das que não são sugestionáveis	82 (56.2%)	83 (56.7%)	98 (67.1%)

Assim, apesar da grande maioria das crianças ter assimilado a regra de que se não deve mentir, quase metade admite fazê-lo a pedido de figuras afetivas de referência, como a mãe e o pai, ou seja, seria por eles sugestionável a mentir, se essa fosse a intenção deles.

Conclusões e discussão

Os resultados obtidos nas diferentes questões efetuadas são coerentes entre si na medida em que a maioria das crianças se situa na fase II da conceção sobre a mentira e na transição da heteronomia moral para a autonomia moral na apreciação das histórias do cão e das notas (quer na apreciação de qual era a mentira mais grave, quer na apreciação de qual dos meninos merecia o castigo mais severo). Muito poucas crianças consideraram pior a mentira da criança que diz ter visto um cão do tamanho do elefante comparativamente à mentira sobre as notas da escola. Tal resultado seria expectável no âmbito do modelo proposto por Piaget (1932/85) e é coerente com os resultados

dos estudos de outros autores com histórias similares (Gomes & Chakur, 2005; Martins & Carvalho, 2008).

Verifica-se também que existe uma evolução da heteronomia moral para autonomia moral com o desenvolvimento da criança e que o aparecimento da autonomia moral começa a surgir sobretudo nas crianças do 4.º ano. De facto, é neste nível de escolaridade que se encontram as crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, sendo que Piaget (1932/85) previa que a autonomia moral começaria a surgir depois dos 8 anos de idade. Nos estudos de Gomes e Chakur (2005) sobre a mentira, com crianças dos 7 aos 14 anos, não foi encontrada nenhuma criança de 7 e 8 anos na fase III da mentira, nem nenhuma de 13 e 14 anos na fase I. Martins e Carvalho (2008) na sua investigação sobre mentira, com 93 crianças dos 10 aos 14 anos, constataram que 46.5% das crianças se situavam na fase II e apenas cerca de 20.4% se situavam na fase III da mentira (valores um pouco aquém do previsto por Piaget) mas coerentes com o sentido do desenvolvimento moral antecipado pelo autor e coerentes com os resultados obtidos na presente investigação.

O que o estudo aqui descrito apresenta de novo é o facto de apesar da quase totalidade das crianças ter interiorizado a regra de que não se deve mentir, quando confrontadas com um pedido de figuras de referência (sobretudo da mãe e do pai, mas também da professora) para mentirem, quase metade de todas aquelas que afirmaram que não se deve mentir, admitiram que mentiriam por razões de obediência e das consequências que daí adviriam se o não fizessem. A invocação de razões piedosas para o fazerem é residual nos motivos invocados, aparecendo apenas nas crianças do 3.º e 4.º anos de escolaridade, o que é coerente com os estudos de outros autores (e.g., Bussey, 1999; Fu et al., 2015).

Em suma, a maioria das crianças entre os 6 e os 10 anos sabe o que é uma mentira, é capaz de diferenciar a verdade da mentira (embora ainda não equacione a questão da intencionalidade associada ao ato de enganar o outro), não é muito sugestionável por estranhos, mas parece ser bastante sugestionável por figuras afetivas de referência (como o pai e a mãe). Em situação forense este dado aponta para o facto da maioria

das crianças com mais de 6 anos revelar competências para efetuar depoimentos, mas alerta para a necessidade de conhecer também as motivações dos pais das crianças que efetuam esses depoimentos. Em situação escolar deve compreender-se que a obediência na infância tem valor adaptativo e que os pais podem influenciar os testemunhos ou histórias que as crianças contam nesse contexto.

Referências

- Agulhas, R., & Alexandre, J. (2017). *Audição da criança. Guia de boas práticas*. Lisboa: OA.
- Bussey, K. (1999). Children's categorization and evaluation of different types of lies and truths. *Child Development, 70*(6), 1338-1347.
- Fu, G., Heyman, G. D., Chen, G., Liu, P., & Lee, K. (2015). Children trust people who lie to benefit others. *Journal of Experimental Child Psychology, 129*, 127-139. doi: 10.1016/j.jecp.2014.09.006
- Gomes, L. R., & Chakur, C. R. (2005). Crianças e adolescentes falam sobre a mentira: Contribuições para o contexto escolar. *Ciências & Cognição, 6*, 33-43. Acedido em abril 2017 em <http://www.cienciasecognicao.org>
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria dados e implicações* (3.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Martins, D., & Carvalho, C. (2008). As crianças e as mentiras. *Actas do I Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias Possíveis, Mundos Reais* (CD-ROM). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Martins, M. (2017). *A mentira na adolescência: Reconhecimento e avaliação no contexto português*. Dissertação de doutoramento apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/30279>
- Piaget, J. (1932/85). *Le Jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Tappan, M., Kohlberg, L., Sehrader, D., Higgins, R., Arman, C., & Lei, T. (1987). Heteronomy and autonomy in moral development: Two types of moral judgment. In A. Colby & L. Kohlberg (Eds.), *The measurement of moral judgement* (Vol. 1, pp. 315-387). Cambridge: Cambridge Press.

Diferenciação curricular e pedagógica: Dificuldades de concretização nas percepções e representações de professores do ensino básico e secundário em escolas do Alentejo

Maria de Lurdes Moreira

Marília Favinha

Resumo: Este artigo resulta de dois fatores relevantes, a revisão do que nos últimos anos se tem escrito sobre a necessidade de se fazer diferenciação curricular e pedagógica, e um estudo que realizámos com professores do Ensino Básico e Secundário sobre as suas percepções e representações relativas a este fenómeno. Neste estudo recolhemos os testemunhos escritos de 63 professores de Escolas do Alentejo e da região Oeste, procedemos à análise de conteúdo e à sua categorização. As conclusões obtidas permitem realçar um conjunto de fatores intrínsecos e extrínsecos à ação dos professores e, ainda, fazer um levantamento de questões que julgamos serem evidenciadas nesta problemática relativamente a duas linhas de focagem, a sala de aula e a Escola enquanto organização e o Sistema de ensino português em pleno processo de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho n.º 5908/2017).

Enquadramento da problemática

“O ensino diferenciado não é uma tendência nova. Baseia-se nas melhores práticas educacionais.” (Heacox, 2006, p. 6) Pensar um ensino inclusivo, direcionado às necessidades, expectativas e interesses de todos os alunos tem sido um objetivo procurado por muitos professores nas últimas décadas em Portugal. Os professores que colocam os alunos no centro do processo ensino-aprendizagem têm procurado através da diferenciação curricular e pedagógica aumentar as capacidades de aprendizagem de todos os alunos e, por consequência, fazer com que todos desenvolvam ao máximo as suas competências, necessárias para um efetivo sucesso educativo.

Roldão (2010) refere-se à necessidade de diferenciar dois níveis de decisão curricular: como o *binómio curricular* (Roldão, 2000, 2003, cit. por Roldão 2010), por um lado, o nível central em que a tutela estabelece o *core curriculum*, por outro, a maior autonomia das escolas

no processo de operacionalizar e contextualizar esse currículo. Apesar de esta ideia ter, em Portugal, praticamente 20 anos, as discussões à volta da forma como se pode agilizar esta dualidade epistemológica, continua na ordem do dia. O Despacho 5908/2017 veio apenas dar forma e suporte legal às discussões travadas nas escolas todos os dias. Para além das implicações organizativas do processo da gestão curricular que têm sido trabalhadas dentro das culturas organizacionais tão diferenciadas nas escolas, existe todo um processo que corre paralelo da diferenciação curricular e pedagógica na sala de aula. Mas ambas enfermam dos mesmos males, tal como refere Roldão (2010, p. 231): “(...) com iniciativas e responsabilidades claramente acrescidas da instituição e dos professores, tem contudo sido menos discutido na comunidade de docentes, largamente marcada por uma cultura normativa, e pouco socializada numa cultura de iniciativa e de auto e hétero-regulação”.

Mas se a discussão não é nova, também é cada vez mais premente conseguir que a diferenciação curricular se torne um dos aspetos-chave para uma verdadeira conceção e desenvolvimento de percursos de aprendizagem individualizados, que permitam garantir o sucesso de todos. Ao longo dos últimos anos a discussão centrou-se, sobretudo, em duas premissas: o conceito e as práticas de diferenciação curricular parecem muitas vezes corresponder à aceitação tácita de baixas expectativas para determinados grupos de alunos que apresentam problemas e dificuldades de aprendizagem e onde se constroem vias alternativas de currículo, configurando processos de diferenciação que Sousa (2010, cit. por Silva & Leite, 2015) designa como estratificada. Ou, por outro lado, o conceito e as práticas de diferenciação curricular, não se constroem pela redução ou simplificação do currículo, mas sobretudo, pela definição estratégica de percursos de aprendizagem diferenciados, que possibilitem a todos os alunos “cumprir o currículo” (Roldão, 1999, 2003, 2005; Sousa, 2010; Leite, 2012, cit. por Silva & Leite, 2015).

Como refere Martins (2017, pp. 24-25) “é necessário pensar no poder que as formas de educação e formação têm para educar os indivíduos aprendentes, como experiência (trans)formadora e de

sentido democrático, tendo em consideração as realidades identitárias existentes na pluralidade e diversidade dos contextos educativos. Importa, assim, salientar que a experiência de sentido democrático referida, é emergente na razão entre o direito à igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento e da aplicabilidade prática desse conhecimento na sociedade”.

Também Santos (2009, p. 52) afirma que “Cada vez mais os professores são confrontados com a diversidade de alunos que têm, diversidade não só nas aprendizagens realizadas, mas também na forma de pensar e de aprender, para já não falar das distintas culturas, valores e domínios da língua portuguesa, em presença. Assim, a criação de momentos de diferenciação pedagógica torna-se cada vez mais um imperativo pedagógico”.

Parece-nos unanime que todos os investigadores e pensadores da educação não têm dúvidas sobre a pertinência e absoluta necessidade de fazer nas escolas, diferenciação curricular e pedagógica. A questão que urge colocar e que nos parece importante traduzir é, como é que no terreno e na prática, os professores operacionalizam um ensino dirigido a todos, através das suas conceções e representações sobre o tema.

Objetivos deste estudo

Foi nosso objetivo conhecer as perceções e representações de professores sobre os processos de inclusão que passam pela diferenciação curricular e pedagógica, com base nas dificuldades de operacionalização deste processo. Foram inquiridos 63 professores, do Ensino Básico e Secundário, de um Agrupamento de Escolas do Alentejo e colocada apenas uma questão generalista, que nos permitiu, pela riqueza das respostas, através de uma análise de conteúdo profunda proceder à criação de categorias e subcategorias e, através dos indicadores, chegar a interessantes e pertinentes conclusões.

A questão colocada aos professores foi: – Quais as dificuldades/ /constrangimentos sentidos pelos professores para fazer diferenciação curricular e pedagógica.

Os dados foram recolhidos em Fevereiro de 2018, 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 desta problemática, os professores.

Apresentação de 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 suas perceções e representações acerca dos processos de inclusão que passam pela diferenciação curricular e pedagógica.

A leitura do quadro, após a análise de conteúdo realizada mostra que os professores inquiridos, neste estudo, sobre quais são, na sua opinião, as maiores dificuldades e constrangimentos relativamente à realização de diferenciação curricular em sala de aula, apontam grande diversidade de fatores, referentes a seis diferentes categorias.

A categoria com maior número de registos foi *Alunos*, com 42,5% de registos, sendo os fatores aqui apresentados o facto de existirem turmas muito heterogéneas (9,7%), elevado número de alunos por turma (13,7%), turmas com alunos com NEE (4,8%), dificuldades de concentração e atenção dos alunos (4%), desmotivação dos alunos (2,8%), comportamento dos alunos (3,4%) e o cansaço que se verifica por parte dos alunos (1,7%).

Em seguida encontramos justificações, para as dificuldades em realizar a diferenciação curricular na sala de aula, relacionadas com as *Condições de Trabalho* (16%). Aqui encontramos fatores como a falta de recursos materiais (5,4%), sendo aqui referido, entre outros, as dificuldades em ter manuais e materiais pedagógicos adaptados à diferenciação curricular, a falta de condições de trabalho (3,1%), as quais vão desde as condições físicas da escola ao número elevado de turmas atribuídas a um professor, a falta de recursos humanos (3,1%), a falta de computadores e recursos multimédia (2,3%), as condições físicas das salas e espaços de aula desajustados (1,7%) e a falta de salas de trabalho específico e diferenciado (0,3%).

As categorias seguintes a obter maior número de registos foram a *Formação* e o *Currículo*, ambas com 13,1% de registos.

Relativamente à *Formação*, os professores indicam dificuldades devido à falta de formação dos professores em diferenciação curricular (9,1%) e flexibilização curricular (1,4%), a falta de formação na produção de materiais adequados (2%) e a falta de formação em recursos digitais (0,6%).

Quanto aos fatores relacionados com o *Currículo*, os professores apontam a extensão dos programas (8%), os programas desajustados e obsoletos (2,6%) e a pressão em cumprir o programa (2,6%).

Temos ainda, apontados como fatores que dificultam a realização curricular em sala de aula, o *Professor* (8,2%) e o *Tempo* (7,1%). Os fatores relacionados com o *Professor* prendem-se com a desmotivação dos professores (3,1%) e a falta de articulação com os colegas (5,1%), devido à falta de tempo para trabalhar com os colegas e outros técnicos que fazem parte do processo ensino/aprendizagem e à ausência de trabalho colaborativo. Quanto ao fator *Tempo*, encontramos dificuldades devido à falta de tempo para produzir recursos e preparar aulas (5,7%) e falta de tempo para desenvolver atividades mais direcionadas a cada aluno e gerir a diferenciação de atividades (1,4%).

Quadro 1

Diferenciação Curricular: Dificuldades/constrangimentos

SubCat	Exemplo	UR	NC
Formação	Falta de formação em diferenciação curricular	32 (9,1%)	46 (13,1%)
	<p>Sinto necessidade de formação nestas áreas</p> <p>Não tenho formação específica nesta área</p> <p>A formação inicial não foca de uma forma aprofundada esta problemática</p> <p>Dificuldade em adquirir metodologias para a diferenciação em sala de aula</p> <p>Dificuldade na gestão de mais de uma atividade em simultâneo</p>		
	Falta de formação em recursos digitais	2 (0,6%)	
	Falta de formação na produção de materiais adequados	7 (2%)	
	Falta de formação em flexibilização curricular	5 (1,4%)	
	<p>Falta de formação principalmente na área dos recursos digitais</p> <p>Sinto dificuldades, por vezes, na adequação de materiais ao grupo, aluno específico</p> <p>O agrupamento vai iniciar a flexibilidade curricular implementada pelo ME e é preciso saber como</p>		
Tempo	Falta de tempo para produzir recursos e preparar aulas	20 (5,7%)	25 (7,1%)
	Falta de tempo para desenvolver atividades mais direcionadas a cada aluno	5 (1,4%)	
	<p>Dificuldade em desenvolver atividades mais direcionadas aos alunos que necessitam de um apoio individualizado</p> <p>Dificuldades em gerir atividades diferenciadas e mais motivadoras para os alunos</p>		
Condições de Trabalho	Falta de condições de trabalho	11 (3,1%)	56 (16%)
	Falta de computadores e recursos multimédia	8 (2,3%)	
	<p>Número elevado de turmas atribuídas (10)</p> <p>Falta de computadores em sala de aula para os alunos poderem trabalhar</p> <p>Ausência de projetor em sala de aula que obriga a uma operacionalização de aulas tradicional</p>		

Quadro 1 (cont.)

SubCat	Exemplo	UR	NC
Falta de salas de trabalho	Falta de salas de trabalho específico e diferenciado	1 (0,3%)	
Condições físicas das salas e espaços	Espaços de aula desajustados Espaços reduzidos das salas de aula	6 (1,7%)	
Falta de recursos materiais	Baixo plafond de fotocópias e para produzir materiais Manuais escolares não adaptados à diferenciação Falta de materiais diversificados	19 (5,4%)	
Falta de recursos humanos	Falta de professores de apoio Falta de recursos humanos Número de técnicos especializados reduzido (Psicólogos, Terapeutas da Fala, Animador Sociocultural, ...)	11 (3,1%)	
Turmas heterogéneas	O grupo turma ser sempre bastante heterogéneo Casos específicos que exigem um acompanhamento mais individualizado e sistemático Diversos níveis de aprendizagem dentro da mesma turma Ritmos de aprendizagem muito diversos Necessidades muito diferenciadas, nomeadamente em termos de tempos necessários para realização do trabalho	34 (9,7%)	149 (42,5%)
Turmas com alunos com NEE	O grupo turma integrar, cada vez com mais frequência, alunos com NEE Dificuldades sentidas em efetuar as adequações curriculares individuais aos alunos com NEE	17 (4,8%)	
Número de alunos por turma	Número de alunos na sala de aula Número excessivo de alunos Elevado número de alunos por turma	48 (13,7%)	
Desmotivação	Falta de motivação dos alunos e absentismo Desinteresse dos alunos	10 (2,8%)	
Cansaço	Muitas horas do aluno na escola – cansaço	6 (1,7%)	

Quadro 1 (cont.)

SubCat	Exemplo	UR	NC
Dificuldades de concentração e atenção	Se atribuímos atividades a alguns alunos e depois aplicamos conteúdos diferenciados a outros, os alunos não conseguem manter a atenção, não trabalham autonomamente Falta de hábitos de trabalho	14 (4%)	
Comportamento	Aumento dos casos de indisciplina Problemas comportamentais A indisciplina crescente na sala de aula e a desvalorização da escola	12 (3,4%)	
Falta de apoio por parte dos pais e Encarregados de Educação	Educação parental e educação escolar (troca de papéis) Resistência dos Encarregados de educação que não percebem o porquê da diferenciação, entendendo-a negativamente	8 (2,3%)	
Professores	Desmotivação Falta de articulação com os colegas	11 (3,1%) 18 (5,1%)	29 (8,2%)
Currículo	Programas extensos Programas desajustados e obsoletos	28 (8%) 9 (2,6%)	46 (13,1%)
Cumprimento do programa	Enorme preocupação em conseguir concluir os programas Pressão para dar o programa Preparar para o exame/provas de aferição em que todostêm que ser equiparados	9 (2,6%)	
Total			351

Conclusões

Optámos por inquirir os professores sobre os constrangimentos, por verificarmos no terreno, no contacto com o corpo docente, que é unânime a ideia que a diferenciação curricular e pedagógica é fundamental no ensino, o que preocupa fortemente os professores passa pelo “como fazer”. Apontam como principais dificuldades as questões relacionadas com os *Alunos*: o elevado número de alunos por turma, a própria heterogeneidade das turmas e a existência de muitos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Mas se estes fatores são estruturais e fora do controlo dos professores, os restantes argumentos podem ser associados à sua ação no processo ensino-aprendizagem: desmotivação, dificuldades de concentração e atenção, o comportamento e até a falta de apoio por parte dos Encarregados de Educação.

Estes fatores associados à subcategoria *Professor*, em que é apontada também a questão da desmotivação do próprio corpo docente e a falta de articulação entre os professores, as dificuldades do trabalho colaborativo e a falta de formação, são condições de base que não estão reunidas na escola para enfrentar o desafio da diferenciação.

Evidenciou-se um certo confronto entre um projeto de diferenciação curricular e pedagógica de natureza remediativa e um projeto de diferenciação curricular e pedagógica de carácter inclusivo, os professores referem-se mais à necessidade de reformulação das atividades letivas e das tarefas que se propõem para os alunos realizar, para responder às diferentes situações pedagógicas.

A dificuldade em promover um projeto de diferenciação curricular e pedagógica de natureza inclusiva tem a ver, em primeiro lugar, com a necessidade de estabelecer uma rutura de carácter bastante amplo tanto com os compromissos epistemológicos que sustentam a emergência de um novo paradigma de educação escolar e implica, para que essas transformações ocorram, transformações de natureza organizacional, algumas das quais dependerão de medidas mais abrangentes que remetem para decisões de carácter político exteriores às escolas (Gonçalves, 2014).

Os dados recolhidos manifestam, em última análise, a tensão entre uma perspectiva que entende o insucesso como algo estranho à escola e a perspectiva que atribui a esta alguma responsabilidade, não tanto na sua causa, como na sua resolução.

De um modo geral, não é a gestão diferenciada do currículo que defendem, continuam a achar que isso é tarefa da tutela, o que procuram promover é a gestão diferenciada das atividades que visam diferenciar o acesso ao currículo comum.

Segundo Gonçalves (2014) a ausência de uma reflexão explícita sobre a problemática da diferenciação curricular e pedagógica nos domínios da gestão curricular, da gestão e organização nas atividades letivas, onde se incluem os subdomínios das estratégias docentes e da gestão dos recursos e dos materiais pedagógicos, e o da gestão do processo de avaliação, não significa necessariamente uma ausência de preocupações com esta problemática.

Vimos que os professores têm consciência das dificuldades, também por falta de formação e recursos que os ajudem a pensar e desenvolver práticas pedagógicas que vão ao encontro das necessidades de cada um em particular, não perdendo a meta de sucesso educativo de todo o grupo. “Hoje admite-se que o insucesso ou o sucesso escolar reside, não apenas em razões externas à escola, portanto no handicap cognitivo e cultural, mas também em aspectos de organização do sistema e do currículo, em geral, e do ambiente de aprendizagem que é criado” (Leite, 2000, p. 20). Assim, os professores devem assumir o papel de gestores do currículo e não apenas cumpridores, executores ou difusores do currículo prescrito, para que o ensino se revista da melhor qualidade para todos e procure o maior desenvolvimento integral e de maior potencialidade para cada um. “Gerir o currículo significa tornar acessível, o que é diferente de simplificar e reduzir. Há aprendizagens e competências imprescindíveis a todos os alunos. (...) se queremos uma igualdade de oportunidades sociais temos de procurar aumentar a qualidade da formação” (idem, p. 26).

A partir da massificação e democratização da educação, a diversidade é uma realidade em todos os contextos educativos, como é enfatizado pelos professores inquiridos. Este fato leva-os a questionar

a adequação das suas práticas pedagógicas, ao constatarem as dificuldades em motivar e envolver os alunos, e em última análise em promover o sucesso académico de todos. Como refere Seabra (2017, p. 763), para “atender a essa diversidade, permitindo a todos aceder ao sucesso, a diferenciação curricular afigura-se como um recurso fundamental não isento de riscos, mas com inegáveis potencialidades quando entendida numa lógica relacional da diferença.” A autora sublinha a necessidade da formação de professores e a sua autonomia, como elementos essenciais para uma efetiva e bem-sucedida diferenciação curricular que respeite e potencialize as características pessoais de cada aluno, uma vez que, “embora a perceção de diferença seja generalizada, nem sempre se traduz em mudanças concretas da prática pedagógica, de modo a adequá-la a essa diversidade (Silva, 2016 cit in Seabra 2017, p. 766).

Referências

- Gonçalves, E. (2014). *Diferenciação curricular e pedagógica e dificuldades de aprendizagem no 1.º CEB*. Tese Doutoramento em Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação, Lisboa.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. (2000). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo*, 7, 20-26.
- Martins, D. (2017). Currículo, envolvimento escolar e profissional. Uma análise às práticas curriculares em centros educativos portugueses. *Revista de Estudos Curriculares*, 8(1), 23-34.
- Roldão, M. C. (2010). A função curricular da escola e o papel dos professores: Políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 17(18), 230-241.
- Seabra, F. (2017). Equidade e inclusão: sentidos e aproximações. In J. A. Pacheco, G. L. Mendes, F. Seabra, & I. C. Viana (Orgs.), *Curriculo, Inclusão e Educação. Escolar*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Santos, L. (2009). Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar. *NOESIS*, 1, 52-64.

Silva, A., & Leite, T. (2015). Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: Um estudo exploratório no 1º Ciclo. *Da Investigação às Práticas*, 5(2). Lisboa.

Dinâmicas interativas em programas de escrita inventada: Um estudo qualitativo em contexto de jardim-de-infância

Ana Albuquerque

Margarida Alves Martins

Resumo: Diversos estudos têm demonstrado que a promoção da escrita inventada em pequeno grupo no pré-escolar tem um impacto positivo na forma como as crianças conceptualizam as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita. No entanto, poucos são os trabalhos que analisaram detalhadamente os processos de *scaffolding* que ocorrem durante as interações, levando à apropriação de procedimentos de análise linguística por parte das crianças. Neste sentido, o presente estudo qualitativo teve como principal objetivo explorar as dinâmicas de interação entre o experimentador e um conjunto de crianças participantes num programa coletivo de escrita inventada no jardim-de-infância. Selecionou-se aleatoriamente um grupo constituído por quatro crianças com competências metalinguísticas iniciais heterogéneas (número de letras conhecidas, nível de consciência silábica e nível de consciência fonémica). Após a transcrição completa do programa, foram estudadas as dinâmicas interativas ocorridas na sessão inicial, intermédia e final, analisando-se a frequência e a qualidade das intervenções e do discurso dos diversos intervenientes. A partir desta análise, foram identificadas sequências de interação ilustrativas das intervenções de apoio providenciadas pelo adulto e, em particular, a forma como as estratégias de mediação foram adaptadas ao nível de desenvolvimento de cada criança, bem como aos seus conhecimentos e competências individuais. As implicações destes resultados são discutidas no âmbito da formação inicial e contínua de profissionais de educação de infância.

Palavras-chave: Pré-escolar, Escrita inventada, Interação, *Scaffolding*.

Introdução

Na investigação científica da aquisição da linguagem escrita, alguns investigadores têm estudado a vertente social da aprendizagem, explorando os conceitos de mediação e *scaffolding*, com o intuito de compreender as estratégias utilizadas pelo adulto em situações pedagógicas

Este estudo foi financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (UID/CED/04853/2016)

promotoras do desenvolvimento da literacia (Pentimonti & Justice, 2010; van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010). O processo de *scaffolding* (Wood, Bruner, & Ross, 1976), associado ao papel do adulto na resolução de problemas, surge como forma de impulsionar as estratégias cognitivas das crianças para a execução autónoma e eficiente das tarefas. Assim, de acordo com as características individuais de cada criança, o tipo de tarefa e o contexto em que decorre a atividade, o adulto modifica e adapta os seus métodos de mediação, de forma a incentivar a remoção progressiva de apoio e encorajar a internalização e consolidação dos procedimentos (Cole, 2006; Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1992; van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010). Neste sentido, um conjunto de estratégias de *scaffolding* mais diversificado parece estar associado a um apoio mais completo e sofisticado.

Considerando a linguagem oral como uma ferramenta de mediação na construção do conhecimento, as interações sociais e intervenções no discurso verbal constituem-se como um meio de acesso aos mecanismos de aprendizagem (Vegas, 2004). É nesta dinâmica de apoio que se integra o papel do adulto, ao fomentar a comunicação, discussão e partilha de pontos de vista, promovendo a autonomia no pensamento e no discurso (Pontecorvo, 2005).

Enquadrados no referencial teórico sócio-construtivista surgem os programas de escrita inventada, desenvolvidos para promover competências de literacia no pré-escolar através de atividades indutoras de reflexão metalinguística (Albuquerque & Alves Martins, 2016; Alves Martins, Salvador, Albuquerque, & Silva, 2016; Hofslundsengen, Hagtvet, & Gustafsson, 2016; Ouellette, Sénéchal, & Haley, 2013; Sénéchal, Ouellette, Pagan, & Lever, 2012). Estes programas assentam em diversos pressupostos, sendo a base para a intervenção as produções escritas das próprias crianças, a partir das quais são geradas situações de conflito cognitivo para impulsionar a reflexão sobre a linguagem oral e escrita, tendo em vista a evolução da aquisição da literacia (Cubero & Luque, 2003; Ferreira & Teberosky, 1979).

Deste modo, opera-se ao nível da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1962, 1978), i.e., a distância entre o nível real de desenvolvimento (capacidade de resolução de problemas de forma

autônoma) e o nível de desenvolvimento potencial (capacidade de resolução de problemas com a ajuda de um adulto ou par mais competente) (Brown & Ferrara, 1985; Wertsch, 1988). São, assim, construídos contextos que conduzem a uma desestabilização dos conhecimentos, criando uma dinâmica interativa que permite às crianças refletir sobre a lógica do princípio alfabético através de feedback imediato, pistas inferenciais, intervenções facilitadoras e estratégias de mediação fornecidas pelo adulto, sendo o diálogo o instrumento de execução das práticas de ensino-aprendizagem (Orsolini, 2005).

De acordo com Zucchermaglio (2005), o recurso à interação e suporte social entre pares é também crucial para facilitar este processo e, em particular, o desenvolvimento de competências metacognitivas, o que pode ocorrer, em crianças de idade pré-escolar, através de movimentos conversacionais, como o desenvolvimento de um argumento de discurso comum, ou de atos comunicativos, como as explicações (Orsolini, 2005).

Assim, o principal objetivo deste estudo consiste em explorar as dinâmicas interativas do experimentador e de um conjunto de crianças participantes num programa de escrita inventada realizado no último ano do ensino pré-escolar. Com efeito, o desenvolvimento destas atividades em grupo põe em relevo a necessidade de conduzir uma análise das estratégias de mediação do adulto e das dinâmicas ocorridas no diálogo entre pares.

Método

Desenho de investigação

Neste trabalho apresenta-se um estudo qualitativo decorrente de uma investigação mais alargada, cujo objetivo principal consistiu em avaliar o impacto de um programa de escrita inventada nas competências de literacia iniciais de crianças no final do ensino pré-escolar. O trabalho aqui apresentado incide na análise qualitativa das interações sociais ocorridas em três sessões de intervenção de um grupo participante na condição experimental.

Participantes

Participou neste estudo um grupo de quatro crianças, selecionado aleatoriamente de entre 12 grupos da condição experimental, com características heterogêneas quanto ao gênero e às competências meta-linguísticas (conhecimento de letras e consciência fonológica).

Instrumentos e procedimentos

Programa de intervenção de escrita inventada. O programa de escrita inventada foi desenhado a partir de um conjunto de princípios de natureza sócio-construtivista, tendo em vista a promoção da reflexão, nas crianças, sobre a escrita de determinadas palavras, conduzindo-as a utilizar os grafemas adequados para representar os diferentes fonemas. Durante dois meses foram realizadas 10 sessões de intervenção em pequeno grupo com duração aproximada de 20 minutos. Cada sessão era constituída por quatro episódios, correspondendo à escrita de quatro palavras diferentes.

A partir da interação com os pares e com o experimentador, os participantes foram levados a pensar sobre a forma de escrita de palavras simples, nomeadamente as relações oral-escrito, as correspondências grafo-fonéticas e as regras implícitas associadas ao código escrito, assimilando novos conhecimentos e competências do sistema alfabético de escrita. Na tarefa apresentada ao grupo, as crianças deveriam refletir sobre a melhor forma de escrever um conjunto de palavras ditadas oralmente pelo experimentador, discutindo as suas ideias para chegar a um consenso sobre as letras mais adequadas para representar a palavra.

O experimentador desempenhava um papel crucial nestas sessões, incentivando a participação das crianças na discussão e questionando-as de forma a orientar o processo de pensamento e aprendizagem. Esta função mediadora do adulto permitia monitorizar a atividade e incentivar os participantes a refletir acerca da codificação dos fonemas nas palavras, potenciando uma dinâmica de interação em torno da lógica do princípio alfabético.

Processo de análise qualitativa das dinâmicas de interação. A partir da transcrição das sessões do programa de intervenção, foram identificadas diversas categorias ilustrativas da interação entre os vários interlocutores: experimentador-participantes, participantes-experimentador e participantes-participantes.

Para o estudo da ocorrência destas situações, foi construído um sistema de classificação das dinâmicas interativas, inspirado em trabalhos de investigação centrados na temática das interações sociais, mediação do adulto e processos de *scaffolding* (Alves Martins, Salvador, Albuquerque, & Montanero Fernández, 2017; Orsolini, 2005; Pascucci & Rossi, 2005; Pentimonti & Justice, 2010; Pol, Volman, & Beishuizen, 2010; Pontecorvo, 2005; Vegas, 2004). Na Tabela 1 e na Tabela 2 apresenta-se a classificação das categorias para o adulto e para as crianças com a respetiva definição e excertos exemplificativos.

Tabela 1

Sistema de classificação das dinâmicas interativas adulto-crianças

Discurso do experimentador	Definição	Exemplos
1. Questão direta	Pergunta dirigida a que uma ou mais crianças expressem a sua opinião	<i>Teresa, que letra achas que é primeiro?</i>
2. Questão inferencial	Pergunta formulada com uma pista de modo a facilitar a resposta	<i>Acham que é um P ou um O primeiro?</i>
3. Pedido de confirmação	Pergunta dirigida a que as crianças confirmem uma proposta apresentada previamente	<i>Todos concordam que é um O agora?</i>
4. Pedido de explicação	Pergunta dirigida a que uma ou mais crianças justifiquem a proposta apresentada	<i>Achas que é um P primeiro porquê?</i>
5. Focalização/gestão	Apelo a que uma ou várias crianças reflitam após uma hesitação ou discordância prévia	<i>Pensem lá todos melhor que letra é que eu vou pôr aqui.</i>
6. Síntese/espelhamento	Recapitulação da proposta apresentada anteriormente por uma ou mais crianças	<i>A Carlota acha que é um P e o Hugo acha que é um H...</i>
7. Explicação	Justificação/esclarecimento da proposta de uma ou mais crianças após a sua apresentação	<i>Como o nome do Hugo: Faz U e põe-se um Ó no fim.</i>
8. Modelagem procedimental	Exemplificação de estratégias de procedimento que permitem a resolução da tarefa	<i>PEEEE-TAAAAA</i>
9. Feedback	Valorização de uma resposta apresentada por uma ou mais crianças	<i>O A também pode ter o som /a/, pois é, muito bem!</i>
10. Representação visual	Registo escrito das letras decididas pelas crianças após o consenso do grupo	<i>[Escrita: PT]</i>

Tabela 2

Sistema de classificação das dinâmicas interativas crianças-adulto e crianças-crianças

Discurso dos participantes	Definição	Exemplos
1. Resposta direta	Resposta de uma ou mais crianças a uma questão direta do experimentador	<i>É um T.</i>
2. Confirmação de resposta	Reiteração de uma resposta dada anteriormente pela própria criança	<i>É um P, eu sei mesmo de verdade que é um P.</i>
3. Concordância	Manifestação de acordo relativo a uma proposta feita por outra criança	<i>Sim, P.</i>
4. Discordância	Manifestação de desacordo relativo a uma proposta feita por outra criança	<i>Não, não. É um A.</i>
5. Tentativa de argumentação	Tentativa para responder a uma questão ou para justificar uma proposta	<i>Acho que é um... Não sei.</i>
6. Explicação	Justificação/esclarecimento de uma proposta apresentada anteriormente	<i>A palavra é PPPPEEE-TA portanto é com P.</i>
7. Questão/Afirmação	Pergunta ou esclarecimento dirigido diretamente ao experimentador ou a outra criança	<i>Faz que som?</i>
8. Modelagem procedimental	Exemplificação de estratégias de procedimento que permitem a resolução da tarefa	<i>PEEEE-TAAAA</i>

Foram transcritas três sessões (primeira, quinta e décima), representando o início, o meio e o final do programa de intervenção, para a análise com base no sistema de classificação. Neste sentido, cada sessão foi dividida em quatro episódios (correspondendo à escrita de quatro palavras) e, posteriormente, foram isoladas as falas dos diferentes interlocutores e codificadas as intervenções do discurso.

Resultados

Mediação do experimentador e dinâmicas de interação ao longo do programa

Desde o início até ao final do programa, observou-se uma dinâmica de interação marcadamente dialógica e partilhada, sendo notório um equilíbrio proporcional entre a percentagem de intervenções do adulto e das crianças. Na Figura 1 apresenta-se a distribuição percentual de cada interlocutor nas três sessões analisadas.

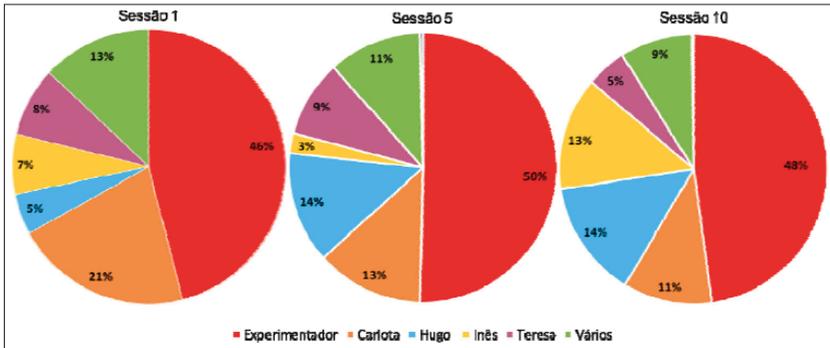


Figura 1. Distribuição percentual das interações ocorridas por cada interlocutor nas sessões de intervenção

A Figura 1 ilustra a importância do papel do adulto no programa de intervenção enquanto mediador das interações e facilitador das dinâmicas de aprendizagem dentro do grupo de crianças. Com efeito, o equilíbrio verificado ao nível do discurso mantém-se de forma consistente ao longo das três sessões analisadas. Os gráficos circulares sugerem que, embora cada criança possa apresentar, individualmente, alterações no grau de participação (aumentando ou reduzindo a frequência de intervenções), o experimentador desempenha uma função preponderante, mantendo a participação em cerca de 50% do total da sessão.

Quanto à qualidade das interações, observou-se uma variabilidade na preponderância das diferentes categorias. Na Tabela 3 encontram-se os valores da análise do discurso do adulto, quantificando a frequência absoluta (N) e distribuição percentual (%) de ocorrências.

A Tabela 3 revela um acréscimo da frequência de intervenções do adulto das primeiras para a última sessão, sendo as mais recorrentes associadas a categorias interrogativas. Enquanto na sessão 1 a maioria das questões são diretas, nas sessões seguintes aumenta a ocorrência de questões inferenciais, em particular na última sessão. Também as categorias que requerem uma análise metalinguística mais profunda, como os pedidos de explicação, adquirem maior destaque, aumentando nas últimas sessões, assim como a modelagem procedimental que duplica da primeira para a décima sessão.

Tabela 3

Frequência e distribuição percentual das dinâmicas de interação do adulto durante o programa

	Sessão 1		Sessão 5		Sessão 10		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Discurso do experimentador								
Questão direta	26	24.76	21	20.19	31	18.79	78	20.86
Questão inferencial	5	4.76	15	14.42	31	18.79	51	13.64
Pedido de confirmação	18	17.14	18	17.31	23	13.94	59	15.78
Pedido de explicação	8	7.62	13	12.50	12	7.27	33	8.82
Focalização/gestão	7	6.67	2	1.92	7	4.24	16	4.28
Síntese/espelhamento	4	3.81	0	0.00	4	2.42	8	2.14
Explicação	9	8.57	14	13.46	12	7.27	35	9.36
Modelagem procedimental	12	11.43	5	4.81	24	14.55	41	10.96
Feedback	3	2.86	4	3.85	5	3.03	12	3.21
Representação visual	13	12.38	12	11.54	16	9.70	41	10.96
Total	105	100	104	100	165	100	374	100

Na Tabela 4 expõem-se os valores da análise do discurso das crianças, quantificando a frequência absoluta (N) e distribuição percentual (%) de ocorrências por categoria.

Tabela 4

Frequência e distribuição percentual das dinâmicas de interação das crianças durante o programa

	Sessão 1		Sessão 5		Sessão 10		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Discurso dos participantes								
Resposta direta	34	29.57	25	24.51	33	20.00	92	24.08
Confirmação de resposta	17	14.78	9	8.82	15	9.09	41	10.73
Concordância	22	19.13	14	13.73	33	20.00	69	18.06
Discordância	8	6.96	8	7.84	13	7.88	29	7.59
Tentativa de argumentação	1	0.87	6	5.88	11	6.67	18	4.71
Explicação	11	9.57	14	13.73	12	7.27	37	9.69
Questão/afirmação	0	0.00	2	1.96	4	2.42	6	1.57
Modelagem procedimental	22	19.13	24	23.53	44	26.67	90	23.56
Total	115	100	102	100	165	100	382	100

A Tabela 4 demonstra que, no geral, a frequência de intervenções das crianças é mais elevada na décima sessão do que nas primeiras. Enquanto as respostas diretas e confirmações de resposta não apresentam alterações significativas, a ocorrência de concordâncias e discor-

dâncias aumenta, traduzindo um diálogo mais confrontativo. As categorias com maior preponderância na última sessão correspondem a intervenções analíticas mais reflexivas, como a emergência de questões/afirmações e o aumento expressivo de tentativas de argumentação. Também os processos de modelagem procedimental aumentam, apresentando uma frequência bastante superior no final do programa.

A Figura 2 e a Figura 3 ilustram a evolução temporal percentual destes resultados.

A comparação da Figura 2 e da Figura 3 permite compreender a relação entre as dinâmicas interativas do adulto e das crianças, verificando-se um padrão consistente entre determinadas categorias. As questões diretas do adulto e as respostas diretas das crianças assumem um padrão semelhante, diminuindo progressivamente a percentagem com o evoluir das sessões. Enquanto as questões inferenciais e os processos de modelagem procedimental do adulto aumentam da primeira para a última sessão, também as questões/afirmações e os processos de modelagem procedimental da parte das crianças adquirem maior preponderância.

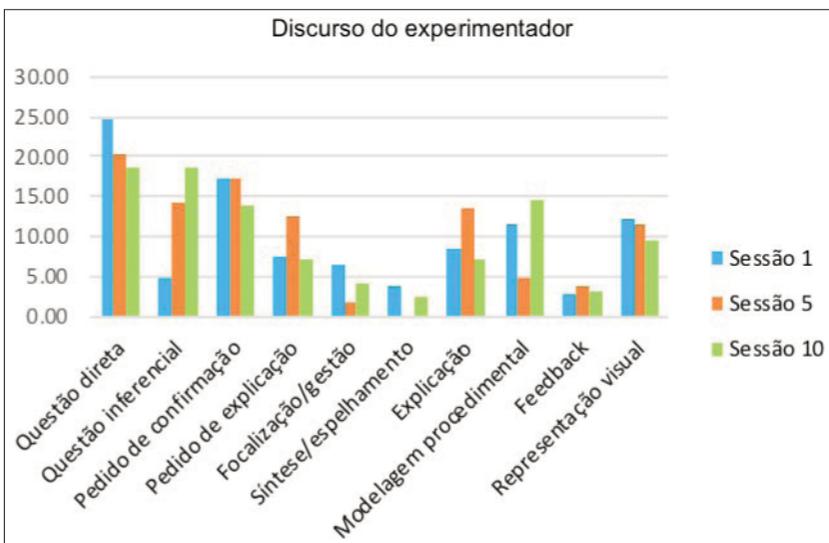


Figura 2. Percentagem de categorias de interação do adulto ao longo das sessões

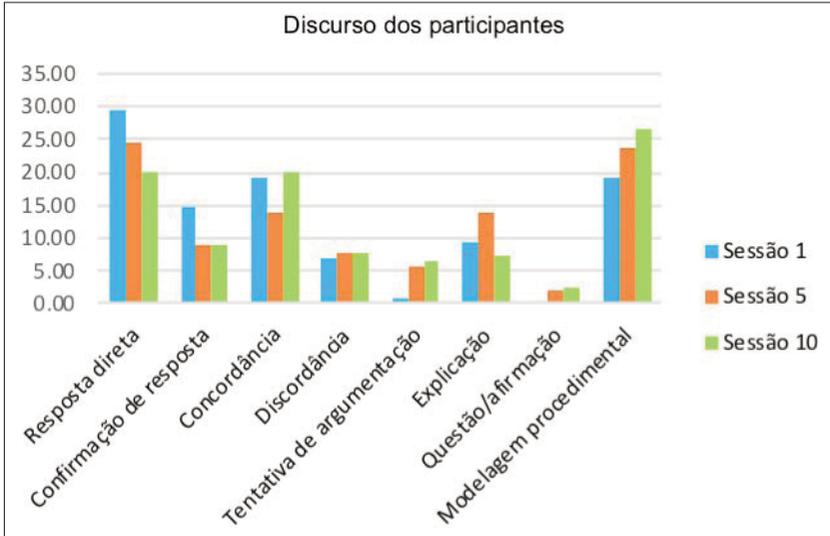


Figura 3. Percentagem de categorias de interação das crianças ao longo das sessões

A primeira sessão de intervenção: Análise qualitativa das interações

Na primeira sessão, verifica-se uma diferença clara quanto ao grau de participação dos intervenientes: no início, o adulto intervém maioritariamente no sentido de incitar a reflexão, questionando sobre a escrita das palavras e apelando ao consenso na decisão do grupo – pede às crianças que expliquem as suas propostas e explicita procedimentos de resolução da tarefa, no sentido de promover a reflexão metalinguística e modelar a análise linguística no oral.

Perante situações de maior dificuldade, o experimentador fornece pistas adequadas através de processos de modelagem de forma indireta, com o intuito de facilitar inferências e contribuir para a resolução do problema.

À medida que a sessão prossegue, apesar de manter o seu papel participativo e interventivo, as intervenções do adulto situam-se sobretudo na focalização da tarefa. No Excerto 1, o adulto adota uma estratégia de síntese/espelhamento, recapitulando as respostas apresentadas por todos os participantes, de forma a apelar à reflexão e ao consenso.

Retoma ainda a proposta correta apresentada pela Carlota, questionando-a para apresentar uma justificção ao grupo. A Carlota dá uma resposta completa e é capaz de fornecer uma explicação adequada com recurso a mecanismos de modelagem procedimental, demonstrando uma apropriação correta dos procedimentos associados à resolução da tarefa.

Excerto 1: [Episódio 1: Palavra PETA | Letra P]

Adulto *Como é que vocês acham que se escreve PETA?*

Carlota *P! Um P, um P, um P!*

Adulto *É um P primeiro?*

Carlota *Siiim, P, P, P!*

Adulto *Todos acham que é a letra P primeiro? É?*

Carlota *P, P, sim! P primeiro.*

Adulto *A Carlota acha que é um P primeiro. E tu, Hugo?*

Hugo *Acho que é um... não sei...*

Adulto *Pensa lá... Qual é que é a palavra? PE-TA.*

Carlota *P, P, P, P!*

Hugo *H. Acho que é um H.*

Adulto *Achas que é um H primeiro?*

Hugo *Sim, é!*

Adulto *E a Teresa, que letra achas que é primeiro?*

Teresa *T!*

Adulto *E a Inês?*

Inês *I.*

Adulto *Pensem lá todos melhor que letra é que eu vou pôr aqui primeiro para escrever PETA. A Carlota acha que é P, o Hugo acha que é H, a Teresa acha que é T e a Inês acha que é I. E agora? Vejam lá melhor para decidirem como é que vamos escrever.*

Carlota *É um P! Eu sei de verdade que é um P!*

Adulto *É? Então e consegues explicar a todos porque é que achas que é um P?*

Carlota *PETA não começa por I nem por H nem por T. Porque olha: PE-TA!! É PE-PE-PE-PE-TA! A palavra é PE-TA portanto é com P*

Com o avanço da sessão, as crianças demonstram, progressivamente, um domínio mais eficaz dos mecanismos de resolução, passando a argumentar e dar pistas inferenciais aos pares, sendo cada vez menor o

papel interventivo do adulto. É notória uma internalização dos procedimentos utilizados anteriormente pelo adulto, em particular na intervenção da Teresa, no final do Excerto 2, e na intervenção da Carlota, no final do Excerto 3.

Excerto 2: [Episódio 1: Palavra PETA | Letra T]

- Adulto *[Escrita: P]*
Então e agora falta alguma letra para escrever PETA? PE-TA? Que letra é que acham que é a seguir?
- Carlota *PE-PE-PE-TA! TA!*
- Vários *TA! Um T! T!*
- Adulto *Um T?*
- Vários *Sim, sim, é o T.*
- Adulto *[Escrita: PT]*
E agora falta alguma letra ou já está aqui escrita a palavra PETA?
- Carlota *Eu acho que é só assim que se escreve.*
- Teresa *Não, não, olha: PE-TAAAA.*
TA, TA, é T.

Excerto 3: [Episódio 2: Palavra PAPO | Letra P]

- Adulto *Agora vamos pensar noutra palavra. Como é que vocês acham que se escreve PAPO? Qual é que será a primeira letra?*
- Teresa *A, A!*
- Carlota *Eu sei, eu sei! É um P, um P, um P!*
- Teresa *A, A, A!*
- Carlota *P, P, P!*
- Adulto *A Carlota acha que é um P e a Teresa acha que é um A... E agora?*
- Carlota *Sim, mas é mesmo! Porque olha: faz PA, PA, PA. É muito parecido com um A mas de verdade é um P. É PA, PA, PA.*

Em certos momentos da sessão, foi possível isolar situações de oposição e conflito, em que as crianças discordam entre si, demonstrando tentativas de argumentação para explanar a sua opinião e persuadir os pares, tal como ilustra o diálogo entre a Inês e a Carlota no Excerto 5. Nestes casos, o experimentador concentra-se, essencial-

mente, em encorajar a reflexão, apelando a que o grupo chegue a um consenso, recorrendo a intervenções caracterizadas por processos de síntese/espelhamento, focalização/gestão e ainda de pedidos de explicação.

Excerto 5: [Episódio 4: Palavra PODO | Letra P]

Adulto *E agora a última palavra, pensem lá como é que se escreve a palavra PODO. PO-DO.*

Vários *PO-DO... POOOO...*

Inês *Um O!!*

Carlota *Não! É um P, é um P!*

Vários *Um O!!!*

Carlota *Não, não!! P!!*

Vários *É um O!*

Teresa *P, P!*

Inês *PO... O, O, O! Um O!*

Carlota *P! A Inês está a ler mal! PO, PO, PO.*

Adulto *Então oiçam lá bem a palavra PODO. PO-DO. Acham que é um P ou um O primeiro?*

Vários *P!*

Vários *O!*

Carlota *Não, não!! Mentira! Não é! É P.*

Teresa *Pois é, é P!*

Adulto *Então e agora como é que escrevemos? Têm que pensar bem e concordar todos...*

Carlota *Não, não! É certo um P. Vamos escrever aqui um P.*

Inês *Ok!*

Adulto *Esperem, têm que pensar todos. Hugo, achas que é que letra primeiro?*

Hugo *P!*

Adulto *É? Porque é que achas que é melhor escrevermos a letra P primeiro?*

Hugo *Porque PA... PA... PA... PO... PO... PO... Parece P!*

Adulto *Então que letra é que vamos pôr?*

Vários *P!*

Adulto *[Escrita: P]*

Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo explorar as dinâmicas de interação ocorridas entre o experimentador e um conjunto de crianças participantes num programa de escrita inventada realizado no jardim-de-infância. Com efeito, inúmeras investigações têm demonstrado o impacto positivo da promoção da escrita inventada em pequeno grupo para a conceptualização da literacia em idade pré-escolar (Alves Martins et al., 2016; Hofslundsengen, Hagtvet, & Gustafsson, 2016; Ouellette, Sénéchal, & Haley, 2013; Sénéchal et al., 2012). Contudo, poucos trabalhos analisaram os processos de interação, suporte social e mediação, conduzindo à apropriação de procedimentos de análise linguística e à internalização de mecanismos de reflexão metacognitiva pelas crianças.

Os resultados obtidos põem, efetivamente, em destaque a importância da mediação neste tipo de intervenção, sendo notório o papel crucial do processo de *scaffolding* (Wood, Bruner, & Ross, 1976) para o avanço das estratégias cognitivas e metalinguísticas. A análise das dinâmicas interativas permitiu qualificar as atividades do programa de escrita inventada com uma gestão dialógica e partilhada, num processo de ensino-aprendizagem marcadamente recíproco (Teberosky, 1989). Com efeito, o discurso do adulto vai além de uma função instrutiva e reguladora, na medida em que se caracteriza por uma ação pedagógica diferenciada, que adota estratégias promotoras da participação ativa e cooperação entre pares, estimulando um processo reflexivo de elaboração mental para a resolução coletiva da tarefa.

No que se refere às dinâmicas do adulto, observou-se uma diferença relevante na qualidade das intervenções. No início, o discurso era pautado maioritariamente por questões diretas, i.e., perguntas dirigidas a que as crianças manifestassem a sua opinião. Já na décima sessão, verificou-se uma estratégia mais desafiante por parte do adulto, manifesta através de pedidos de explicação e de processos de modelagem procedimental, procurando ampliar os mecanismos de reflexão. Esta estratégia sugere um processo de transferência progressiva de apoio e controlo da tarefa, desenvolvendo a autonomia associada à

internalização e consolidação da escrita (Cole, 2006; Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1992).

O experimentador demonstrou disponibilidade para modificar e adaptar as estratégias de mediação ao nível de desenvolvimento potencial das crianças, guiando a interação e a comunicação, promovendo a discussão sobre os grafemas na escrita de palavras e orientando o discurso verbal no sentido de facilitar inferências sobre os fonemas e a relação oral-escrito. Como refere Pontecorvo (2005), a exposição a situações de confronto que implicam argumentação e decisão coletiva para a resolução de problemas é essencial na mediação. Esta estratégia foi evidente no discurso do adulto, ao solicitar constantemente a justificação das propostas das crianças e incitar a discussão para que fosse alcançada uma solução de grupo.

À semelhança das interações do experimentador, também as dinâmicas interativas dos participantes se alteraram na última sessão em termos de frequência e qualidade. No final do programa identificou-se uma maior ocorrência de confrontos entre as crianças (patente no acréscimo de concordâncias e discordâncias) e uma preponderância de intervenções mais analíticas e reflexivas, como questões/afirmações, tentativas de argumentação e processos de modelagem procedimental. Com efeito, as crianças passaram a adotar comportamentos de explicitação e verbalização de procedimentos, inclusivamente dando pistas inferenciais aos pares, numa tentativa de simulação do papel do adulto no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, numa perspetiva educativa, o modelo de intervenção aplicado neste programa experimental pode ser adaptado ao contexto de sala de aula em situações de atividade pedagógica em pequeno grupo. Com efeito, um dos pressupostos fundamentais é o de estimular os processos cognitivos e de reflexão metalinguística das crianças, encorajando-as a pensar sobre a escrita de uma determinada palavra, estabelecer um diálogo colaborativo e justificar as suas propostas, contribuindo para o sucesso na aquisição da literacia.

O facto de ter sido examinado apenas um grupo de quatro crianças representa uma limitação deste estudo, pelo que, para trabalhos futuros, é recomendado uma dimensão mais elevada de grupos e participantes,

permitindo diversificar os contextos educativos. Sugere-se ainda uma análise quantitativa estruturada para compreender de que forma as dinâmicas interativas se relacionam com os progressos individuais nas competências de literacia.

Referências

- Albuquerque, A., & Alves Martins, M. (2016). Promotion of literacy skills in early childhood: a follow-up study from kindergarten to Grade 1. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 1-16. doi: 10.1080/02103702.2016.1196913
- Alves Martins, M., Salvador, L., Albuquerque, A., & Montanero Fernández, M. (2017). Otro niño lo escribió así. Ayuda educativa y resultados de actividades de escritura inventada. *Revista de Educación*, 377, 161-183.
- Alves Martins, M., Salvador, L., Albuquerque, A., & Silva, C. (2016). Invented spelling activities in small groups and early spelling and reading. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 36(4), 738-752 doi: 10.1080/01443410.2014.950947
- Brown, A., & Ferrara, R. (1985). Diagnosing zones of proximal development. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 273- 305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, A. (2006). Scaffolding beginning readers: Micro and macro cues teachers use during student oral reading. *The Reading Teacher*, 59(5), 450-459. doi: 10.1598/RT.59.5.4
- Coll, C., Onrubia J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Cubero, R., & Luque, A. (2003). Desenvolvimento, educação e educação escolar: A teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação 2 – Psicologia da educação escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Hofslundsen, H., Hagtvet, B. E., & Gustafsson, J.-E. (2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool. *Reading and Writing*. doi: 10.1007/s11145- 016-9646-8

- Orsolini, M. (2005). A construção do discurso nas discussões em sala de aula: Uma análise sequencial. In C. Pontecorvo, A. M. Alejo, & C. Zucchermaglio (Eds.), *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Ouellette, G., Sénéchal, M., & Haley, A. (2013). Guiding children's invented spellings: A gateway into literacy learning. *The Journal of Experimental Education, 81*, 261-279. doi: 10.1080/00220973.2012.699903
- Pascucci, M., & Rossi, F. (2005). Professores e crianças nos discursos: A construção de textos escritos. In C. Pontecorvo, A. M. Alejo, & C. Zucchermaglio (Eds.), *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Pentimonti, J., & Justice, L. (2010). Teachers use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal, 37*, 241-248. doi: 10.1007/s10643-009-0348-6
- Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review, 22*, 271-296. doi: 10.1007/s10648-010-9127-6
- Pontecorvo, C. (2005). Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In C. Pontecorvo, A. M. Alejo, & C. Zucchermaglio (Eds.), *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S., & Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme awareness kindergartners: A randomized-control-trial study. *Reading and Writing, 25*, 917-934. doi: 10.1007/s11145-011-9310-2
- Teberosky, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de Educación, 288*, 161-183.
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review, 22*, 271-296.
- Vegas, C. (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil: Estrategias para el trabajo em el aula*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky and the social formation of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89-100.

Zucchermaglio, C. (2005). Compartilhar socialmente a convencionalidade da língua escrita. In C. Pontecorvo, A. M. Alejo, & C. Zucchermaglio (Eds.), *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.

Estudo longitudinal do desempenho em leitura e perfis cognitivo-linguísticos de bons e maus leitores*

Edlia Simões

Margarida Alves Martins

Resumo: Tivemos como objectivo analisar a evolução do desempenho em leitura de bons e maus leitores do 1º ciclo e avaliar os seus perfis cognitivo-linguísticos. Participaram 60 crianças de 5 escolas da região de Lisboa. No final do 1º ano seleccionámos 15 bons leitores e 15 maus leitores que reavaliámos no final do 2º ano. No final do 3º ano seleccionámos 14 bons leitores e 16 maus leitores que reavaliámos no final do 4º ano. Usámos testes de leitura oral de palavras e testes de compreensão. Avaliámos a capacidade intelectual não-verbal, a memória verbal a curto-prazo, a capacidade de nomeação rápida, o vocabulário e as capacidades fonológicas dos participantes. Os resultados da leitura oral de palavras mostraram que os maus leitores atingem no final do 2º ano resultados equivalentes aos que os bons leitores tinham atingido no final do 1º ano. Quanto à evolução do 3º para o 4º ano os maus leitores, apesar de progredirem não atingem no final do 4º ano valores equivalentes aos que os bons leitores tinham no final do 3º ano. O mesmo se verifica para a compreensão leitora. Na comparação de perfis cognitivo-linguísticos verificámos diferenças significativas entre bons e maus leitores, apresentando os maus leitores competência inferior em todas as competências avaliadas excepto na capacidade intelectual não-verbal.

Palavras-chave: Bons leitores, Maus leitores, Competências cognitivo-linguísticas.

Introdução

Leitura de palavras e compreensão

Segundo o “Simple view of reading” (Hoover & Gough, 1990) existem duas componentes básicas no processo de leitura – o reconhecimento de palavras e a compreensão linguística. Nesta perspectiva o

*Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/04853/2013

Este estudo foi financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (UID/CED/04853/2016)

reconhecimento de palavras escritas é uma das competências indispensáveis para um bom desempenho em leitura (Snowling & Hulme, 2005). Esta é uma competência que se deve adquirir desde os primeiros anos de escolaridade, para que a leitura se possa tornar fluente e o acesso à compreensão possível. Espera-se, assim, que as crianças sejam capazes de reconhecer automaticamente palavras conhecidas e de proceder à recodificação fonológica de palavras desconhecidas.

A literatura de avaliação da leitura indica a importância de se avaliar a leitura oral de palavras isoladas, tanto para investigação das capacidades de leitura, como para o diagnóstico de dificuldades de leitura (Shaywitz, 2003). Esta avaliação permite não só analisar a velocidade e acuidade na leitura, como caracterizar os erros cometidos no sentido de identificar as estratégias que lhes subjazem (e.g., Salles, 2002).

A compreensão depende, mas não apenas, desta proficiência na acuidade da leitura de palavras. Segundo Giasson (2011) “Compreender um texto é fazer uma representação mental coerente combinando as informações explícitas e implícitas que o texto tem com os próprios conhecimentos do leitor. Esta representação é dinâmica e cíclica. Ela transforma-se e torna-se mais complexa durante a leitura. Cada vez que o leitor encontra um novo elemento no texto, deve decidir de que modo o integrar na sua representação do texto” (p. 236). A compreensão ocorre quando o leitor constrói uma representação mental da mensagem do texto. Este modelo situacional (Kintsch & Van Dijk, 1983) é uma representação do que trata o texto. Os processos de compreensão que estão envolvidos nesta representação abrangem vários níveis da linguagem: processos lexicais (palavras); processos sintáticos (frases) e texto. Transversal a estes níveis, estão os processos de identificação de palavras, processos de representações sintáticas simples e processos de inferência em que todos contribuem, com o conhecimento conceptual, para produzir o modelo mental do texto (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005).

Portanto a leitura de palavras e a compreensão serão bons indicadores da capacidade de desempenho em leitura. Na ortografia portuguesa, o desempenho em acuidade é diferente ao longo do 1º ciclo, consoante o nível de ensino (Simões & Alves Martins, 2018).

Desde o 1º ano de escolaridade, alunos que se encontrem com dificuldades na leitura, vão mais facilmente perder o interesse na leitura e confiança nas suas capacidades para adquirir a mesma. Desta forma, torna-se importante avaliar a evolução de bons e maus leitores em diferentes fases da aquisição da leitura no 1º Ciclo.

Capacidades cognitivo-linguísticas

Existem várias competências que são geralmente relacionadas com as capacidades de leitura, influenciando-as ao longo da sua aquisição. Estas competências são nomeadamente: as capacidades fonológicas; o vocabulário oral; a capacidade de nomeação rápida; a capacidade de inteligência geral; a memória verbal a curto-prazo e a capacidade de processamento ortográfico. Para além de contribuírem para a compreensão do desenvolvimento da leitura, fornecem explicações e auxiliam na deteção das dificuldades de leitura, daí geralmente estas competências serem referidas como objeto de avaliação nas perturbações da leitura, nomeadamente na dislexia (e.g., Castles & Coltheart, 1996; Hatcher, Hulme, & Ellis, 1994; Shaywitz, 2003; Turner, 2004).

A relação entre as competências cognitivas e linguísticas e a aquisição da leitura tem sido objecto de vários estudos com a ortografia inglesa, mas também tem sido investigada noutras línguas para tentar perceber se esta influência é universal ou dependente da ortografia em questão.

Duas competências cognitivas que estão relacionadas com o processo de aquisição da leitura, e que se destacam na literatura são o processamento fonológico e a nomeação rápida.

A nomeação rápida refere-se à velocidade com que um indivíduo consegue pronunciar os nomes de um conjunto de estímulos sequenciais como letras, números, cores ou imagens familiares (Wolf & Bowers, 1999).

A nomeação rápida pode influenciar a leitura no sentido em que fornece evidência da integração da informação visual e verbal, o que é importante na fluência da leitura de palavras e também de não-palavras (Kirby, Georgiou, Martinussen, & Parrila, 2010). A nomeação rápida prediz a leitura em várias ortografias, embora, ainda existe inconsistência em relação ao seu impacto em ortografias transparentes e em ortografias opacas (Caravolas et al., 2012; Furnes & Samuelsson, 2011).

O processamento fonológico inclui a consciência fonológica e a memória de trabalho ou memória verbal a curto-prazo. Geralmente as tarefas de consciência fonológica também implicam este tipo de memória, o que implica que terá influência na leitura (MacDonald & Christiansen, 2002). Os leitores com dificuldades apresentam défices na memória verbal a curto-prazo (Siegel, 1994).

Vários estudos realizados com bons e maus leitores do português europeu verificaram que havia uma relação estreita entre a consciência fonémica e as capacidades de leitura (Cardoso-Martins & Pennington, 2001; Capovilla, Trevisan, Capovilla, & Rezende, 2007; Nóbrega, 2010; Santos, 2005). Por outro lado, Capellini e Lanza (2010) num estudo com crianças do 2º e 4º ano de escolaridade, bons e maus leitores, encontraram nos maus leitores mais dificuldades nas competências de consciência fonológica, mas também na nomeação rápida.

Capovilla, Capovilla e Suiter (2004) compararam bons e maus leitores do 1º ano, em relação a diversas competências cognitivas e a leitura. O estudo sugere que as dificuldades dos maus leitores, em comparação com os bons leitores, estão relacionadas principalmente com o processamento fonológico, que inclui a consciência fonológica, o vocabulário e a memória verbal.

Um estudo português comparativo entre crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade com e sem dificuldades de leitura e escrita revelou que as crianças com dificuldades apresentam sempre desempenhos inferiores em todas as capacidades avaliadas, sendo estas: competências fonológicas, competências verbais, a capacidade intelectual, a memória, assim como a leitura e a escrita (Rebelo, 1993). Embora haja consenso na literatura sobre a presença de dificuldades no processamento fonológico nos maus leitores, nomeadamente com dislexia, mais recentemente têm sido realizadas investigações sobre a possibilidade de haver maior heterogeneidade nos perfis cognitivos destes indivíduos (e.g., Jimenez et al., 2011).

Existem três hipóteses acerca dos défices subjacentes à dislexia. A primeira perspectiva insere-se num modelo de défice único, que seria o défice fonológico (Ramus & Szenkovits, 2008; Snowling, 2000). A segunda abordagem seria a hipótese do duplo-défice (O'Brien, Wolf,

& Lovett, 2012; Wolf & Bowers, 1999), em que existiriam indivíduos com défices no processamento fonológico, outros com défice na velocidade de processamento ou em ambas estas competências. Por fim, existe uma perspectiva multifactorial do perfil cognitivo da dislexia, isto é, os indivíduos teriam dificuldades em pelos menos uma destas três áreas: velocidade de processamento, consciência fonológica e competências linguísticas (Pennington & Bishop, 2009). Pennington et al. (2012) propõem um modelo em que vários perfis poderão existir, tanto o perfil de défice único como o perfil de multi-défice.

O nosso objetivo foi o de estudar a evolução do desempenho na leitura, a nível longitudinal, de dois grupos de leitores (bons e maus leitores) do 1º para o 2º ano de escolaridade, e do 3º para o 4º ano de escolaridade. Foram também caracterizados os perfis cognitivo-linguísticos de bons e maus leitores para deste modo tentarmos compreender quais as capacidades que se relacionam com o processo de aprendizagem de crianças com dificuldades na leitura. Colocámos as seguintes hipóteses:

- H1: Existe uma evolução diferenciada nos desempenhos em leitura do 1º para o 2º ano de escolaridade consoante o tipo de leitor (bom ou mau leitor).
- H2: Existe uma evolução diferenciada nos desempenhos em leitura do 3º para o 4º ano de escolaridade consoante o tipo de leitor (bom ou mau leitor).
- H3: O perfil de competências cognitivas e linguísticas difere de acordo com o tipo de leitor (bom ou mau leitor).

Método

Participantes

Participaram 60 crianças do 1º ano e 3º ano de escolaridade de 4 escolas públicas: 15 bons leitores e 15 maus leitores (1º ano) e 14 bons leitores e 16 maus leitores (3º ano). Estas crianças foram seleccionadas a partir de uma amostra maior (109 crianças do 1º ano e 123 do 3º ano), tendo em conta os seus desempenhos (nº de palavras correctamente lidas e velocidade de leitura numa prova de leitura oral de palavras adequada ao seu ano de escolaridade).

Instrumentos

Para avaliar o reconhecimento de palavras, foram aplicadas as provas de leitura oral de palavras para o 1º/2º ano (Alves Martins & Simões, 2008) e para o 3º/4º ano de escolaridade (Simões & Alves Martins, 2014). Para avaliar a compreensão leitora, foi usado no 1º e 2º ano um teste de compreensão leitora de Simões e Alves Martins (2013) e no 3º e 4º ano o TIL (Sucena & Castro, 2009).

Foram, também, aplicadas provas para avaliar as seguintes competências cognitivo-linguísticas: capacidade intelectual não-verbal (Matrizes Progressivas de Raven – Escala Colorida; Raven, Raven, & Court, 2001); memória verbal a curto-prazo (Memória de Dígitos, WISC – III; Wechsler, 2006); vocabulário (Prova de Vocabulário, WISC – III; Wechsler, 2006); capacidades fonológicas (Subteste de Análise Fonémica; Silva, 2000) e (Subteste de Reconstrução Fonémica; Sim-Sim, 2001) bem como a capacidade de nomeação rápida (Nomeação rápida de cores; ALEPE, Sucena, & Castro, 2011).

Procedimento

A recolha de dados foi realizada em dois momentos de avaliação, no final do ano letivo nos meses de Maio e Junho de 2012 e 2013. Foi pedido a autorização de participação às escolas, assim como aos pais de todos os participantes neste estudo. As provas foram todas aplicadas individualmente, exceto as provas de compreensão leitora que foram aplicadas colectivamente.

Resultados

Evolução do 1º para o 2º ano de escolaridade

De forma a perceber se houve diferenças na forma como os dois grupos evoluíram do 1º para o 2º ano de escolaridade na leitura oral de

palavras, utilizámos uma Anova com Medidas Repetidas, tendo verificado que houve efeitos de interação, $F(1,28)=23.674$, $p<.001$, $\eta^2=.46$, com maior evolução dos maus leitores (1º ano: $M=.80$, $DP=1.01$; 2º ano: $M=22.87$, $DP=9.31$) do que dos bons leitores (1º ano: $M=22.9$, $DP=9.31$; 2º ano: $M=30.1$, $DP=3.57$). Como se pode verificar pela Figura 1, no 2º ano os maus leitores atingiram a mesma média de palavras corretamente lidas que os bons leitores tinham no final do 1º ano, o que sugere que o grupo dos maus leitores tem um atraso de um ano em relação aos bons leitores.

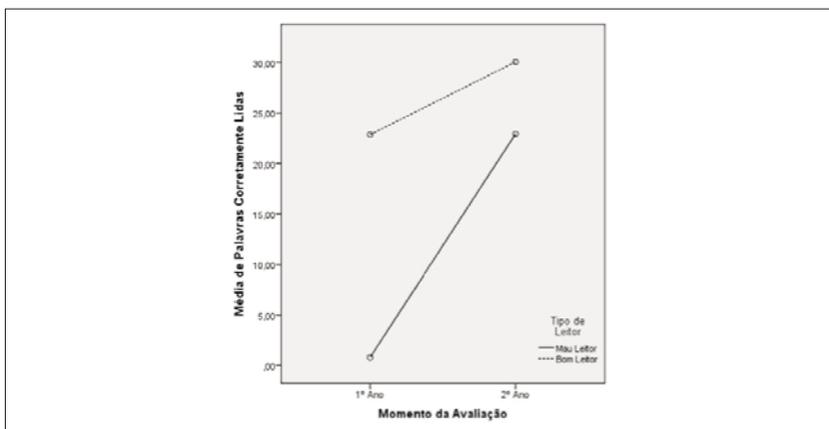


Figura 1. Média de palavras corretamente lidas no 1º e 2º ano de escolaridade em função do tipo de leitor

Em relação à evolução na compreensão leitora, podemos também verificar, através de uma Anova com medidas repetidas, a existência de efeitos de interação [$F(1,25)=4.650$, $p<.05$, $\eta^2=.16$], sendo que os maus leitores (1º ano: $M=10.77$; $DP=4.13$; 2º ano: $M=24.00$, $DP=4.76$), evoluem mais que os bons leitores do 1º para o 2º ano (1º ano: $M=18.79$, $DP=4.93$; 2º ano: $M=28.00$, $DP=3.06$), ultrapassando a média de pontuação que os bons leitores apresentavam inicialmente 1º ano, como se pode verificar na Figura 2.

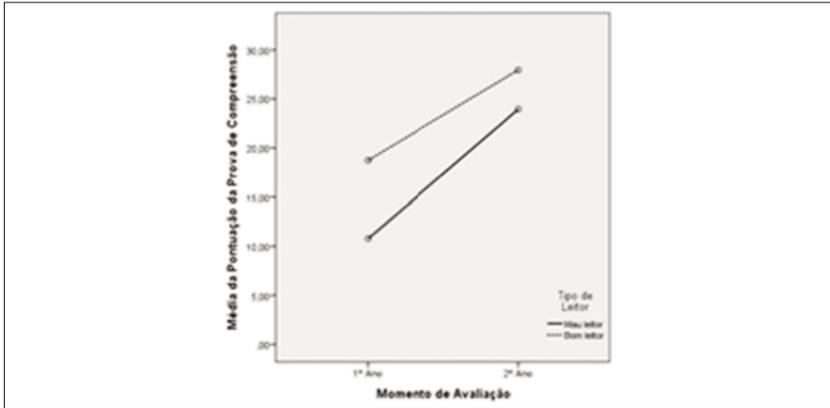


Figura 2. Média da compreensão leitora do 1º para o 2º ano de escolaridade em função do tipo de leitor

Evolução do 3º para o 4º ano de escolaridade

De forma a perceber se houve diferenças na forma como os dois grupos evoluíram do 3º para o 4º ano de escolaridade na leitura oral de palavras, utilizámos uma Anova com Medidas Repetidas, tendo verificado que houve efeitos de interação, $F(1,28)=11.66$, $p<.01$, $\eta^2=.29$, com maior evolução dos maus leitores de um ano para o outro (3º ano: $M=18.31$, $DP=8.41$; 4º ano: $M=25.63$, $DP=4.56$) em comparação com os bons leitores (3º ano: $M=30$, $DP=1.41$; $M=30.57$, $DP=.93$), como se pode verificar na Figura 3.

Em relação à evolução na compreensão leitora, verificamos, através de uma Anova com medidas repetidas, que não existem efeitos de interação, sendo que os maus leitores evoluem de forma semelhante comparativamente aos bons leitores do 3º para o 4º ano de escolaridade: (Maus leitores 3º ano: $M=9.25$, $DP=4.84$; 4º ano: $M=14.60$, $DP=5.78$); (Bons leitores 3º ano: $M=23.64$, $DP=8.72$; 4º ano $M=30.00$, $DP=6.50$).

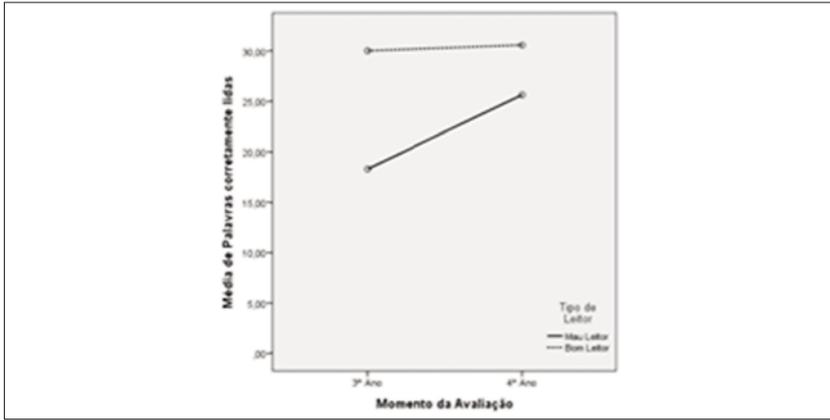


Figura 3. Média de palavras corretamente lidas no 3º e 4º ano de escolaridade em função do tipo de leitor

Perfis cognitivo-linguísticos dos bons e maus leitores

Fomos de seguida perceber de que forma as capacidades cognitivas e linguísticas distinguem os diferentes tipos de leitor. Apresentamos na Tabela 1 as médias e os desvios-padrão dos resultados das provas que avaliaram as capacidades cognitivas e linguísticas em relação aos bons e maus leitores no 2º ano e 4º ano de escolaridade.

Tabela 1

Médias (desvios-padrão) dos resultados das provas que avaliaram as capacidades cognitivas e linguísticas em relação aos bons e maus leitores no 2 e 4º ano de escolaridade

Capacidades cognitivas e linguísticas	Maus leitores	Bons leitores
Capacidade intelectual não-verbal	40.0 (21.9)	48.9 (27.3)
Memória verbal a curto-prazo	7.6 (2.4)	10.1 (3.1)
Nomeação rápida	28.1 (5.6)	31.6 (7.9)
Reconstrução fonémica	5.5 (2.1)	7.8 (1.8)
Análise fonémica	5.9 (4.8)	9.4 (4.2)
Vocabulário	7.6 (3.2)	9.9 (4.0)

Como se pode observar na Tabela 1, os bons leitores têm melhores resultados em todas as capacidades avaliadas por comparação com os maus leitores.

De modo a perceber se estas diferenças eram estatisticamente significativas, realizámos teste t para amostras independentes, com o tipo de leitor como variável independente e como variáveis dependentes as várias capacidades cognitivas e linguísticas (capacidade intelectual não-verbal; memória verbal a curto-prazo; capacidade de análise e reconstrução fonémica; vocabulário oral e nomeação rápida). Obtivemos diferenças estatisticamente significativas entre bons e maus leitores nas seguintes capacidades avaliadas: memória verbal a curto-prazo [$t(58)=-3.55, p<.01$]; nomeação rápida [$t(58)=-2.01, p<.05$]; reconstrução fonémica [$t(58)=-4.49, p<.001$]; análise fonémica [$t(58)=-2.94, p<.01$]; vocabulário [$t(58)=-2.45, p<.05$]. Apenas não verificamos diferenças estatisticamente significativas na capacidade intelectual não-verbal [$t(58)=-1.41; p=1.65$].

Discussão

Tínhamos por objetivo, através de um estudo longitudinal, compreender a evolução do desempenho na leitura, de bons e maus leitores em duas fases de transição importantes na aquisição da leitura, do 1º para o 2º ano de escolaridade, e do 3º para o 4º ano de escolaridade. Tínhamos, também, por objetivo caracterizar os perfis cognitivo-linguísticos de bons e maus leitores.

Em relação às nossas primeiras duas hipóteses sobre a evolução diferenciada nos desempenhos em leitura de palavras e na compreensão dependente do tipo de leitor, pudemos verificar que no que toca à evolução do 1º para o 2º ano na acuidade na leitura, os maus leitores evoluíram mais do que os bons leitores, o que é natural dado que os bons leitores no 1º ano já tinham obtido desempenhos próximos do máximo da pontuação da prova. É interessante observar que os maus leitores obtiveram o mesmo desempenho no final do segundo ano que

os bons leitores tinham obtido no final do seu 1º ano de escolaridade. Portanto, estes resultados mostram que existe a diferença de um ano na acuidade de leitura, entre bons e maus leitores.

Em relação à evolução na acuidade do 3º para o 4º ano de escolaridade, também os maus leitores evoluíram mais do que os bons leitores, devido ao facto dos bons leitores terem tido resultados próximos do máximo da prova, já no 3º ano. Resultados semelhantes foram obtidos nos estudos de Rebelo (1993), Nóbrega (2010) e Santos (2005), embora estes estudos não fossem longitudinais.

Em relação à compreensão leitora, como existe dificuldade nos mecanismos de automaticidade da leitura, nos maus leitores, consegue-se antever a existência de problemas de compreensão, os quais efetivamente os nossos resultados revelaram. Contudo, do 1º para o 2º ano de escolaridade os maus leitores evoluíram mais na compreensão que os bons leitores, mas, também, porque estes últimos tinham obtido um desempenho elevado no 1º ano de escolaridade. Por outro lado, no 3º e 4º ano de escolaridade, os maus e bons leitores tiveram uma evolução de desempenho semelhante. Tanto os maus leitores do 3º, como os do 4º ano, que foram avaliados com a prova TIL (Sucena & Castro, 2010), continuam a encontrar-se no percentil 5, o que de acordo com Vale, Sucena e Viana (2011) corresponde ao desempenho esperado para crianças com dislexia. Nóbrega (2010) verificou que o seu grupo de crianças com dislexia, no 2º ano, estava no percentil 5, e no 4º ano se encontrava no percentil 30. Assim, os maus leitores apesar de terem evoluído na sua compreensão leitora continuam a apresentar dificuldades nesta competência de literacia.

No que se refere à hipótese 3, a qual se debruçava sobre a existência de diferentes perfis de competências cognitivas e linguísticas de acordo com o tipo de leitor, obtivemos diferentes perfis cognitivos para maus e bons leitores, sendo que os bons leitores tinham uma competência mais elevada em todas as capacidades avaliadas em relação aos maus leitores. Contudo, não verificamos diferenças estatisticamente significativas em relação à capacidade intelectual não-verbal. O que vai de encontro aos resultados de vários estudos portugueses efetuados com crianças com dificuldades na leitura e com

dislexia, os quais também mostraram que a capacidade intelectual é considerada dentro dos parâmetros normais (e.g., Pacheco et al., 2014; Vale, Sucena, & Viana, 2011).

Geralmente crianças com déficit cognitivo têm maior dificuldade na aquisição da leitura (Stanovich & Siegel, 1994), o que não foi o caso dos nossos participantes. Aliás, um estudo recente de Ferrer, Shaywitz, Holahan, Marchione e Shaywitz, (2010), demonstrou que o desenvolvimento da capacidade intelectual e da leitura nos leitores típicos se desenvolvia de forma paralela e semelhante ao longo do tempo, enquanto que nos indivíduos com dificuldades na aprendizagem da leitura, este desenvolvimento se fazia de forma independente, o que vem separar a capacidade intelectual do desenvolvimento na leitura.

À semelhança de outros estudos (Capovilla et al., 2004; Furnes & Samuelsson, 2010; Rebelo, 1993) verificamos que os maus leitores têm dificuldades no processamento fonológico, por comparação com os bons leitores que não evidenciaram dificuldades a este nível. Tais resultados são compatíveis com alguns estudos que sugerem uma forte relação entre processamento fonológico e linguagem escrita (Capovilla et al., 2007).

No entanto, ser capaz de ouvir sons isolados e reconstruí-los para formar palavras é uma atividade que requer a consciência fonémica mas, também, requer a memória verbal a curto prazo. Isto é, o processamento fonológico inclui a consciência fonológica e a memória verbal a curto-prazo ou memória de trabalho, e esta por sua vez, influencia a leitura de palavras e a compreensão (MacDonald & Christiansen, 2002; Siegel, 1994).

Os maus leitores do nosso estudo também demonstram dificuldades na memória verbal a curto-prazo. Ramus e Szenkovits (2008) no contexto da hipótese de déficit fonológico, salientam a importância da memória a curto-prazo verbal porque esta traduz os mecanismos de acesso fonológico que é necessário para realizar as tarefas de consciência fonológica. Estes mecanismos de rápido acesso a representações fonológicas também são utilizados nas tarefas de nomeação rápida.

Vários estudos comparativos entre ortografias encontraram, em leitores principiantes, a influência da capacidade de nomeação rápida na leitura (e.g., Caravolas et al., 2012), assim como em estudos com maus leitores (Elwér et al., 2013).

As crianças do nosso grupo dos maus leitores revelaram, também, dificuldades ao nível da nomeação rápida. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo em ortografia portuguesa (Capellini & Lanza, 2010).

Em relação às crianças com dificuldades de leitura, nomeadamente com dislexia, têm sido propostas teorias do défice único (Ramus & Szenkovits, 2008; Snowling, 2000) ou do multidéfice (O'Brien et al., 2012; Pennington et al., 2012; Wolf & Bowers, 1999). Este último parece ir de encontro aos nossos resultados, o que nos leva a concluir que as competências fonológicas representam uma contribuição importante na aquisição da leitura em crianças portuguesas, e que a nomeação rápida, assim como outras competências linguísticas nomeadamente o vocabulário, também, poderão fazer parte das variáveis importantes nos perfis dos maus leitores.

Referências

- Alves Martins, M., & Simões, E. (2008). Teste de reconhecimento de palavras para os dois primeiros anos de escolaridade. In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.), *Atas da XIII conferência internacional de avaliação psicológica: Formas e contextos*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Capellini, S., & Lanza, S. (2010). Desempenho de escolares em consciência fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 22(3), 239-244. doi: 10.1590/S0104-56872010000300014
- Capovilla, A., Capovilla, F., & Suiter, I. (2004). Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 449-458. doi: 10.1590/S1413-73722004000300013
- Capovilla, A. G. S., Trevisan, B. T., Capovilla, F. C., & de Rezende, M. D. C. A. (2007). Natureza das dificuldades de leitura em crianças brasileiras com dislexia

- do desenvolvimento. *Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, 1(1), 7-25. doi: 10.11606/issn.1980-7686.v1i1p7-25
- Caravolas, M., Lervag, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochi-Quintanilla, E., ... Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678-686. doi: 10.1177/0956797611434536
- Cardoso-Martins, C., & Pennington, B. (2001). Qual é a contribuição da nomeação seriada rápida para a habilidade de leitura e escrita? Evidência de crianças e adolescentes com e sem dificuldades de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(2), 387-397. doi: 10.1590/s0102-79722001000200013
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual route approach. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 6-23). UK: Blackwell.
- Elwér, Á., Keenan, J. M., Olson, R. K., Byrne, B., & Samuelsson, S. (2013). Longitudinal stability and predictors of poor oral comprehenders and poor decoders. *Journal of experimental child psychology*, 115(3), 497-516. doi: 10.1016/j.jecp.2012.12.001
- Ferrer, E., Shaywitz, B. A., Holahan, J. M., Marchione, K., & Shaywitz, S. E. (2010). Uncoupling of reading and IQ over time: Empirical evidence for a definition of dyslexia. *Psychological Science*, 21(1), 93-101. doi: 10.1177/0956797609354084
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2011). Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: results from a cross-linguistic longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 21, 85-95. doi: 10.1016/j.lindif.2010.10.005
- Giasson, J. (2011). *La lecture: Apprentissage et difficultés*. Montréal: Gaetan Morin éditeur.
- Hatcher, P. J., Hulme, C., & Ellis, A. W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65(1), 41-57. doi: 10.2307/1131364
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/BF0040179>
- Jimenez, J. E., Garcia de la Cadena, C., Siegel, L. S., O'Shanahan, I., Garcia, E., & Rodriguez, C. (2011). Gender ratio and cognitive profiles in dyslexia: A cross-national study. *Reading and Writing*, 24(7), 729-747. doi: 10.1007/s11145-009-9222-6
- MacDonald, M. C., & Christiansen, M. H. (2002). Reassessing working memory: Comment on Just and Carpenter (1992) and Waters and Caplan (1996). *Psychological Review*, 109(1), 35-54. doi: 10.1037/0033-295x.109.1.35

- Nóbrega, R. V. D. S. (2010). *Um estudo longitudinal dos perfis cognitivo e comportamental da dislexia em crianças falantes de Português Europeu*. Dissertação apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Pacheco, A., Reis, A., Araújo, S., Inácio, F., Petersson, K. M., & Faisca, L. (2014). Dyslexia heterogeneity: Cognitive profiling of Portuguese children with dyslexia. *Reading and Writing, 27*(9), 1529-1545. doi: 10.1007/s11145-014-9504-5
- Pennington, B. F., & Bishop, D. V. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual Review of Psychology, 60*(1), 283-306. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163548
- Pennington, B. F., Santerre-Lemmon, L., Rosenberg, J., MacDonald, B., Boada, R., Friend, A., et al. (2012). Individual prediction of dyslexia by single versus multiple deficit models. *Journal of Abnormal Psychology, 121*(1), 212-224. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0025823>
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hume (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Oxford, England: Blackwell.
- Ramus, F., & Szenkovits, G. (2008). What phonological deficit? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 61*(1), 129-141. doi: 10.1080/17470210701508822
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. (2001). CPM-P Matrizes Progressivas Coloridas, Forma Paralela (CPM-P Raven Coloured Progressive Matrices Test, Parallel Form). Lisboa: Cegoc-Tea.
- Rebello, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Salles, J. (2002). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: Relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 15*(2), 321-331. doi:10.1590/s0102-79722002000200010
- Santos, A. (2005). *Aprendizagem da leitura e da escrita em Português Europeu numa perspectiva translinguística* (Tese de Doutoramento não-publicada). Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Santos, A. (2011). *ALEPE – Avaliação da Leitura em Português Europeu – Manual Técnico* (1ª ed.). Lisboa: CEGOC-TEA.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Knopf.
- Siegel, L. (1994). Working memory and reading: A life-span perspective. *International Journal of Behavioral Development, 17*(1), 109-124. doi: 10.1177/016502549401700107
- Silva, A. C. (2000). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: ISPA.

- Simões, E., & Alves Martins, M. (2013). Prova de compreensão na leitura para o 1º ano de escolaridade. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho, Braga.
- Simões, E., & Alves Martins, M. (2014). Teste de leitura para o 3º ano de escolaridade. In *Atas do IX Congresso Iberoamericano de Psicologia e 2º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses*. Centro Cultural de Belém, Lisboa.
- Simões, E., & Martins, M. (2018). Reading Acquisition in Beginning Readers: Typical Errors in European Portuguese. *Educação e Pesquisa*, 44, e165734. Epub 16 de abril de 2018. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844165734>
- Sim-Sim, I. (2001). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Sucena, A., & Castro, S. (2010). *Aprender a ler e avaliar a leitura. O TIL: Teste de idade de leitura*. (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Sucena, A., & Castro, S. (2011). ALEPE: *Bateria de provas de Avaliação da Leitura em Português Europeu*. Lisboa: CECOC.
- Sucena, A., Castro, S., & Seymour, P. (2009). Developmental dyslexia in an orthography of intermediate depth: The case of European Portuguese. *Reading and Writing*, 22(7), 791-810. doi: 10.1007/s11145-008-9156-4
- Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 24-53. doi: 10.1037//0022-0663.86.1.24
- Turner, M. (2004). An Introduction to the theory and practice of psychological testing. In M. Turner & T. Rack (Eds.), *The study of dyslexia* (pp. 197-248). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Vale, A., Sucena, A., & Viana, F. (2011). Prevalência da dislexia entre crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 45-56.
- Kinstch, W., & Van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, California, Academic Press.
- Wechsler, D. (2006). Wechsler intelligence scale for children – Third edition (WISC-III). Lisboa: Cegoc-Tea.
- Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415-438. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.415

Memória e significado dos brinquedos da infância

Maria Cristina Faria

José Pereirinha Ramalho

Adelaide Espírito Santo

Resumo: Os brinquedos fazem parte do mundo imaginário da criança, da concretização de sonhos e da realização de brincadeiras promotoras de desenvolvimento, aprendizagem e criatividade. Por conseguinte, contribuem para o desenvolvimento dos humanos desde muito cedo e produzem cultura. Nesta abordagem positiva dos brinquedos da infância é compreensível que as memórias a eles associadas tenham um significado positivo e façam desencadear à posteriori lembranças e emoções positivas. Cada brinquedo tem uma história pessoal repleta de significado, sentimento, afecto, ação e ludicidade. É pressuposto que o brinquedo enquanto objecto de desejo, motivação e conhecimento e a brincadeira compreendida como simples acto de brincar se encontrem ligados a pessoas, valores, crenças, atitudes, escolhas, recreações e representações sociais que podem ser determinantes para a organização e estruturação da personalidade. Até que ponto um brinquedo de eleição e o seu contexto podem influenciar a vida futura de uma criança? A presente investigação tem como principal objetivo conhecer a importância da memória e do significado do brinquedo de infância ao longo da vida. Trata-se de um estudo exploratório, de carácter transversal e qualitativo. Apresenta 17 participantes (9 homens e 8 mulheres), professores das quatro Escolas do IPBeja, com idade igual ou superior a 36 anos. Foi aplicada uma entrevista semiestruturada que visava as seguintes dimensões: memória significativa do brinquedo de infância; história do brinquedo; brincadeiras associadas; interferência na saúde e bem-estar; influência nas representações sociais e escolhas pessoais. Os resultados sugerem a influência do brinquedo nos acontecimentos pessoais ao longo da vida.

Palavras-chave: Brinquedo, Memória, Significado pessoal.

Introdução

Os cenários do passado podem ser construtores dos cenários do futuro. Nesta perspectiva, voltar atrás no tempo através da memória do passado possibilita avançar melhor e de forma consciente no presente, e assim, contribuir para a elaboração de uma visão do futuro (Tulving & LePage, 2000) e delinear a sua construção. É isso que acontece

quando nos aproximamos do mundo dos brinquedos, em particular, da evocação da sua memória significativa. Realizamos retrospectivas do passado e projeções de futuro e ficamos situados entre duas barreiras, a tradicional e a moderna. Somos envolvidos num turbilhão de memórias de objectos e pessoas, e por associação, são despoletados sentimentos, emoções e sensações, e recordados acontecimentos de vida, afetos, relações, aprendizagens, histórias, e divertimento na infância, que são conduzidos para o presente. Pensar no brinquedo e nas brincadeiras da meninice faz-nos sorrir e chorar e transporta-nos para o mundo da fantasia, da imaginação, da criatividade e da saudade. Até que ponto as nossas referências objetivadas pelas brincadeiras de infância e pela imagem do nosso brinquedo preferido nos acompanham ao longo da vida como uma força mais ou menos consciente que nos conforta e dá ânimo? De que forma foram importantes e nos validam o nosso percurso de vida? Terão alguma coisa a ver com o que somos hoje? Como narra Miguel Sousa Tavares no seu livro “Cebola crua com sal e broa, Da infância para o mundo” de 2018, “Foi, pois, confiado aos cuidados de um cavalheiro amigo de meus pais e que fazia a viagem sozinho, que eu embarquei, abraçado a uma bola de futebol, o meu presente de aniversário da véspera, ao encontro da minha nova vida” (Tavares, 2018, pp. 15-16). A segurança inspirada pelo brinquedo que ajuda a separação, conforta e parece protectora de angústia. Algo que nos remete para os primeiros tempos de vida, nomeadamente, para o objeto transicional de Winnicott (1953), um objecto suave do meio envolvente da criança, em geral uma parte de um cobertor, lençol, fronha, fralda ou um pano macio, um brinquedo em construção ou já construído, que foi utilizado pela mãe no desenrolar da sua relação com o bebé. Os brinquedos significativos da infância, são para os adultos apenas memórias de objetos de um tempo passado ou constituem-se como objetos transicionais nas suas vidas que os ajudem a ultrapassar as suas frustrações? Como referem Oliveira, Mourão e Carvalho (2017) parece existir uma harmonia entre os seres humanos e os objetos que importa pesquisar. Uma interatividade entre o indivíduo e o objeto que valoriza num dado momento ou ao longo da vida. As pessoas criam objetos interferindo

inteiramente sobre eles, e esses objetos também intervêm na sua existência, em particular, na sua forma de viver, de ser, sentir e estar no mundo. Mas, os produtos não existem fora das relações sociais (Damazio, 2016), e a relação entre o objeto brincado e a atividade de brincar não são exceção. No presente trabalho procura-se aprofundar esta problemática da influência da memória de um brinquedo na vida de pessoas que tiveram a oportunidade de evoluir cognitivamente, realizando opções pessoais de formação e realização pessoal.

Inteligência e memória

Ao longo dos tempos, na abordagem da inteligência, podemos encontrar o trabalho desenvolvido por vários autores no domínio da psicologia (Binet & Simon, 1905; Cattell, 1941, 1943, 1987; Gardner, 1994; Guilford, 1959; Horn & Noll, 1994, 1997; Thurstone, 1931, 1967), que na compreensão deste constructo incluem na sua avaliação o construto da memória, que é geralmente considerada, como uma função cognitiva específica. Para Alfred Binet (Binet & Simon, 1905) as diferenças intelectuais dos indivíduos decorrem de funções mentais mais complexas, como a memória, imaginação, atenção, compreensão ou apreciação estética. Para Thurstone a memória é a “Capacidade de evocar estímulos, como por exemplo partes de palavras ou frases, anteriormente apresentados” (Thurstone, 1931; cit. Almeida, 2002, p. 8). Quanto a Guilford (1959, 1967; cit. Leandro, 2002), compreende a inteligência formada por várias aptidões autónomas entre si. Apresentado a existência de quatro operações cognitivas: avaliação (processo de análise das respostas possíveis de acordo com critérios lógicos), produção convergente (resolução de problemas envolvendo processos de indução e dedução de relações), produção divergente (resolução de problemas envolvendo a produção de várias soluções possíveis), memória (retenção e evocação da informação) e cognição (reconhecimento e compreensão da informação).

Na sua abordagem sobre a compreensão da inteligência, Gardner (1994, cit. Gama, 2014) apresenta a sua Teoria das Inteligências Múltiplas, onde considera que existem pelo menos oito inteligências:

(1) *linguística* (sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, além de uma especial percepção das diferentes funções da linguagem; habilidade para usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias); (2) *logicomatemática* (sensibilidade para padrões, ordem e sistematização; habilidade para explorar relações e categorias através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; capacidade de lidar com séries de raciocínios, de reconhecer problemas e de resolvê-los.); (3) *cinestésica* (habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo); (4) *espacial* (capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa; habilidade para manipular formas e objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial); (5) *musical* (habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical, para discriminar sons e para perceber temas musicais; sensibilidade para ritmos, texturas e timbre); (6) *interpessoal* (habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos e motivações de outras pessoas; habilidade para perceber intenções e desejos de outros e para reagir apropriadamente a partir dessa percepção); (7) *intrapessoal* (habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais; habilidade para reconhecer necessidades, desejos e inteligências próprios, para formular uma imagem precisa de si e para usar esta imagem para funcionar de forma efetiva); e (8) *naturalista* (habilidade para reconhecer flora e fauna, para fazer distinções e para agir produtivamente no mundo natural). Nesta concepção as inteligências referem-se a diferentes conteúdos da cognição. É sua convicção que há pelo menos algumas inteligências e que estas são relativamente independentes umas das outras e podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas (Gardner, 1994). Um outro autor, Sternberg (2010) apresenta a Teoria Triárquica de Inteligência em 1983, onde existem três diferentes formas de inteligência (analítica, criativa e prática) e o comportamento inteligente se dá através de diferentes processos. A memória enquanto

processo de aquisição de informação é geralmente compreendida nas fases de *aquisição* (sistemas neurais), *seleção* (retenção de eventos relevantes para a cognição, que marcaram emocionalmente e sensorialmente tendo sido alvo de atenção especial) *retenção* (armazenamento dos eventos selecionados), *esquecimento* (desaparecimento dos eventos e perda da informação), *consolidação* (permanência da informação por tempo indeterminado) e *evocação* (lembrança) (processo relativo ao acesso da informação armazenada para ser utilizada mentalmente na cognição, emoção ou comportamento). Os processos de retenção são responsáveis pelo registo de informação na memória.

De acordo com Pinto (2001) os processos de aquisição da informação permitem a criação de uma representação interna da estimulação sensorial de forma a ser armazenada na memória. Por conseguinte, a natureza desta representação estaria na dependência dos processos de atenção, espaçamento repetição e prática, super-aprendizagem, profundidade de processamento, organização, formação de imagens e tipo de crenças cognitivas subjacentes. Os principais sistemas de memória são: (1) memória a curto prazo (sistema responsável pelo processamento e permanência temporária da informação para efeitos de conclusão das tarefas em curso); e (2) memória a longo prazo (o sistema que armazena a informação e conhecimento durante longos períodos de tempo).

Do que foi dito anteriormente vamos realçar a posição de Gardner (1994) que chama a atenção para o facto de que todos os indivíduos parecem ter uma habilidade de questionar e de procurar respostas, usando todas as inteligências, dado que faz parte da sua bagagem genética, habilidades básicas em todas as inteligências. O desenvolvimento de cada inteligência dependerá do resultado da combinação de fatores genéticos e neurobiológicos e também de fatores motivacionais e culturais. Por conseguinte, tendo por referência os modelos apresentados pelos autores, quando falamos de inteligência e memória não podemos separar a parte do todo, até porque consideramos a inteligência multifatorial, em que os seus fatores se encontram interrelacionados de forma dinâmica. Assim, a evocação de um objeto, pessoa ou acontecimento de vida remete-nos para uma recordação inteligente que

tem impacto no presente e na construção do futuro. Efetivamente, a memória tem um papel determinante na construção de expectativas com relação ao futuro (Neufeld & Stein, 2001). Podemos inferir que as atividades desenvolvidas na infância surgem ligadas ao desenvolvimento da(s) inteligência(s), pelo que as brincadeiras e os brinquedos que as dinamizam encontram-se relacionados com a inteligência desenvolvida.

Brinquedos e brincadeiras na infância

Na abordagem do autor Walter Benjamin, dos anos 30 do século passado, sobre a visão e a sensibilidade da criança sobre o mundo, Schlesener (2011) refere que “O brinquedo é expressão da vida, é linguagem, é a delícia de uma aprendizagem libertadora.” (Schlesener, 2011, 135) e acrescenta que as brincadeiras infantis são práticas de conhecimento do mundo por meio da mimesis (imitação e desafio do pensamento).

De acordo com Benjamin (2002) o brinquedo que é disponibilizado à criança pelo adulto só surge com a conotação de brinquedo quando ela interage com ele através da sua imaginação, que é despoletada pela tensão que trava com o brinquedo, imprimindo-lhe qualidades que vão para além do material, fazendo deste uma ferramenta simbólica de comunicação, relação e de suporte de brincadeira (ação lúdica). Benjamin (2002) chama a atenção para o facto de que quem apresenta e faculta em primeiro lugar os brinquedos à criança são os adultos, pelo que, mesmo quando o brinquedo não é uma imitação dos instrumentos dos adultos ou da realidade conhecida por eles, o brinquedo possibilita, essencialmente, mais o confronto dos adultos com a criança, do que o contrário. Efetivamente, há sempre uma margem de liberdade para aceitar ou rejeitar a matéria enquanto objecto de culto, contudo um objecto imposto pode mais tarde transformar-se graças à imaginação infantil.

A infância é sem dúvida um tempo de desenvolvimento e aprendizagem dos humanos que lhes permite adquirir competências que se constituem como os alicerces da personalidade que lhes permitem fazer face aos obstáculos da vida. Por conseguinte, a maneira como se

brinca e os brinquedos são determinantes para o desenvolvimento psicológico, intelectual, emocional, físico-motor e contribuem para a solidificação de valores sociais que permitem a inserção da criança como membro da sociedade. De acordo com Menezes e Damazio (2007, cit. Oliveira, Mourão & Carvalho, 2017) a investigação no âmbito do campo do design afetivo e da memória de um povo (movimento de mapear, registrar e preservar objetos biográficos) evidência o papel das emoções humanas e a sua influência na maneira como o ser humano compreende e se relaciona com os artefactos, em particular, o seu envolvimento com a materialidade e sociabilidade, que conduzem à formação da memória e da identidade dos grupos de brincantes. Os autores chamam à atenção para o fato de apesar de existir no mundo contemporâneo um conjunto de tecnologias relacionadas com a construção do brinquedo observam-se práticas lúdicas antigas e tradicionais, que se mantêm vivas no património cultural, possibilitando que alguns brinquedos de outras épocas coexistam com os tecnológicos constituindo-se como mensageiros de uma memória coletiva. Nesta perspectiva, considera-se que os objectos biográficos envelhecem, sendo estes definidos como aqueles que envelhecem com o seu dono e se incorporam na sua vida, dado que se encontram cheios de representações. Mais especificamente, como diz Bosi (2003, p. 26): “Cada um desses objetos representa uma experiência vivida, uma aventura afetiva do morador”. Para este autor podem ser considerados dois tipos de objectos que se opõem entre si: (1) “*objetos biográficos*”; e (2) “*objetos protocolares*” (aqueles que são valorizados pela moda, e não pela relação particular que estabelecem com seu utilizador), cujo uso é provisório e efêmero. A memória de um brinquedo e a experiência diversificada da sua brincadeira, individual ou em grupo, surgem com um significado especial para o ser humano, evidenciando uma visão da criança sobre o mundo e o tempo de vivência e, posteriormente, um ponto de referência cultural (Oliveira, Mourão, & Carvalho, 2017). É no seu mundo do brincar que a criança encontra uma forma libertadora de relação com o mundo. Os seus brinquedos surgem “tanto mais verdadeiros quanto menos dizem aos adultos” (Benjamin, 1974/1985, p. 2, p. 47; cit. Schlesener, 2011). Em concreto, quanto

mais atraentes e sofisticados, mais os brinquedos perdem o carácter de instrumentos de brincar; e quanto mais imitam o mundo adulto, “mais longe estão da brincadeira viva” (Benjamin, 1974/1985, p. 247; cit. Schlesener, 2011, p. 133). Os brinquedos de hoje aparecem já feitos e são padronizados, são construídos e desenvolvidos por Designers, ou ainda, em alguns lugares, por artesãos de brinquedos populares, contudo as crianças continuam a gostar de personalizar o seu brinquedo e a sua brincadeira, possibilitando que mais tarde tenham uma boa memória dele e da actividade que ele permitiu desenvolver.

Metodologia

Objetivos

A investigação realizada enquadra-se no âmbito de um estudo de carácter transversal, qualitativo e quantitativo. O estudo apresenta como principal objetivo conhecer a importância da memória e do significado do brinquedo de infância ao longo da vida. Para o seu aprofundamento e organização foram elaborados os seguintes objetivos específicos: identificar até três brinquedos que surgem na memória como os mais relevantes na infância; conhecer a história do brinquedo mais significativo para a pessoa; identificar as brincadeiras que o brinquedo proporcionou/dinamizou; saber se o brinquedo teve interferência na saúde e no bem-estar da pessoa na infância; saber se a representação do brinquedo e das atividades lúdicas com ele relacionadas influenciaram o desenvolvimento e as escolhas da vida da pessoa até ao momento; conhecer as representações dos brinquedos de hoje e das suas escolhas; e conhecer a reflexão, sugestões e/ou implicações sobre a temática que esta problemática sugere.

Participantes

O estudo foi realizado com professores do ensino superior do Instituto Politécnico de Beja ($N=17$; Média de Idade=54,7anos; Mínimo=36

anos, Máximo=63 Anos, $dp=7,11$), sendo que na sua maioria são do género masculino [$F=8(47\%)$; $M=9(53\%)$] e de estado civil casado (64,7%). Quanto às habilitações literárias 58,82% dos professores são detentores do grau de doutor, 41,18% do grau de mestrado. São 56,83% da ESE, 17,65% da ESTIG, 5,88% da ESA e 17,68% da ESS. A maioria 94,12% contacta com as novas gerações, 88,24% têm filhos e 17,65% têm netos.

Instrumentos

Para a recolha dos dados foi construído um Guião de Entrevista para o efeito que visava os objetivos específicos do estudo, destacando-se as seguintes dimensões: Memória significativa de Brinquedos da Infância; História do Brinquedo mais significativo; Brincadeiras dinamizadas com o brinquedo; Interferência do brinquedo na saúde e no bem-estar da pessoa; Influência da representação do brinquedo e das atividades lúdicas no desenvolvimento e nas escolhas da vida da pessoa até ao momento; Representações dos brinquedos de hoje e das suas escolhas; e Reflexão, sugestões e/ou implicações sobre a temática. Todo o processo de construção do instrumento seguiu as normas habitualmente usadas neste tipo de investigação.

Procedimento

A colheita dos dados foi realizada de forma individual, na situação de gabinete no Instituto Politécnico de Beja. Os participantes foram informados do objetivo do estudo e convidados a colaborar de forma voluntária. Foram garantidos o sigilo e a confidencialidade das respostas.

Resultados

No que diz respeito à Memória significativa dos Brinquedos da Infância os participantes apesar da listagem de brinquedos registada

ser bastante alargada, diferenciaram-se em relação ao género no “Brinquedos Significativos”, as mulheres mostraram a sua preferência por bonecos(as) (39,47%) e os homens por bolas (14,29%), brinquedos de mobilidade (troinetes, bicicleta, arco) (20%) e carros/carrinhos (11,43%). Os brinquedos utilizados apontam no sentido (100%) de que na mulher o brinquedo era já construído e no homem o brinquedo foi predominantemente construído pela própria criança (66,7%). Quanto ao “Brinquedo Preferido” este manteve a preferência anterior verificando-se que para as mulheres a boneca (42,86%) continua a ser o brinquedo mais referido e para o homem a bola (25%) e os jogos (25%).

Relativamente à lembrança do brinquedo ao longo da vida todos os inquiridos disseram que sim (100%), que mantinham uma memória dos mesmos. Foi referenciado que o brinquedo mais significativo surgiu nas suas vidas por iniciativa própria (25%), isto é, foi construído pelo próprio, ou foi oferecido (56,25%), pelos familiares mais próximos (tios, pais e avós). A maioria partilhou o brinquedo preferido com outras crianças da família (36,4%), com amigos de rua (21,05%), no entanto, (31,59%) não partilhou o brinquedo porque era pessoal. Quanto às emoções despertadas foram verbalizadas a alegria/felicidade (33%), saudade/nostalgia (20%) e memórias de infância 20% (cheiros, recordações de entes queridos “mãe”). As sensações despertadas pelo brinquedo preferido encontram-se ligadas à aventura e liberdade (27%), companhia (19,23%), vertigem (11,54%) e desafio e competitividade (15,38%). Relativamente às brincadeiras dinamizadas com o brinquedo preferido podemos agrupá-las em quatro dimensões: Relações pessoais (convívio, aventuras em grupo, “pancadarias”, competição) (33,3%); contacto domínio do exterior (passear na rua, corridas, brincar na rua, jogo de futebol) (27,27%); simulacro lúdico (brincar às bonecas, brincar às casinhas (15,15%); e saber (jogos, conhecimento, simulação de trabalho, dimensão prática ligada ao mundo do conhecido, dimensão abstracta ligada ao mundo do desconhecido) (24,24%). Todos os inquiridos consideram uma influência positiva do brinquedo na sua saúde e no bem-estar pessoal, em particular, no bem-estar emocional (40,62%), no bem-estar geral

(saúde física) (18,75%) e boas memórias associadas ao brinquedo (16,62%). Quanto à influência do brinquedo na sua vida, os participantes consideram uma influência positiva a nível pessoal (57,77%), do conhecimento (13,33%) e a nível social (22, 22%).

Quanto às representações do brinquedo de hoje evidenciam aspetos positivos (42,31%) e negativos (57,69%). Destacam-se nos primeiros as várias possibilidades de experimentação (18,18%) e que apelam à componente cognitiva (18,18%). Nos aspectos negativos são referidas características como a formatação dos brinquedos (20%), falta de criatividade (10%), não promovem a relação (13,33%), falta de apego (13,33%), artificialidade dos mesmos (10%) e que são dados de forma excessiva (13,33%).

Os participantes referem que se enquanto crianças tivessem de escolher hoje um brinquedo optavam por brinquedos tecnológicos (PSP) (10,71%), brinquedos de mobilidade (patins, bicicleta, bola, carrinho elétrico, equipamento para desporto radical, pião) (35,71%), brinquedos de construção (jogos de tabuleiro, legos e Playmobiles) (21,43%) e brinquedos de imaginação e descoberta (animais, livro, bonecas) (32,14%). Em relação ao brinquedo que ofereceriam hoje a uma criança sobressaem os brinquedos de construção (brinquedos ligados às artes, legos e jogos de tabuleiro) (47,37%), brinquedos de imaginação e descoberta (livros, animais) (36,84%) e brinquedos de mobilidade (brinquedos ativos e bicicletas) (10,53%).

Sobre as implicações da problemática do brinquedo da infância os participantes mostraram-se todos interessados no assunto e referiram que os brinquedos e as brincadeiras têm uma grande importância para o desenvolvimento e o bem-estar das crianças. Constatam que hoje existe muita pressão para os pais comprarem brinquedos e sugerem que se realizem brincadeiras centradas no contacto com a natureza (ex. plantar uma árvore) e no envolvimento da escola nestas dinâmicas. Valorizaram as brincadeiras do seu tempo de criança pois muitas delas surgiam da construção dos seus brinquedos e por transmissão de geração em geração.

Discussão

A memória é uma construção pessoal e social da realidade que contribui para a construção da identidade de um indivíduo. Sem memória deixamos de ser nós próprios e somos desprovidos de humanidade. Numa primeira abordagem de memória ela surge como um fenómeno individual que remete para a intimidade e daquilo que é próprio de uma personalidade. Depois, percebemos que tem de ser compreendida como um fenómeno relacional e social, construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes, com marcos e pontos invariantes e imutáveis (Pollak, 1992) para que as pessoas se possam orientar no referencial da sua existência e vivência humana.

A natureza das múltiplas faces do brinquedo conduziu ao estudo sobre a memória dos brinquedos na infância onde observámos que a maioria dos participantes evidenciou a necessidade de uma educação de brincadeiras ecológicas de relação e apego, promotoras do desenvolvimento cognitivo e a importância da orientação da indústria dos brinquedos para produtos que tenham por base os referenciais da psicologia e da educação.

O exemplo das actividades desenvolvidas por entidades designadas de Museu da Infância em várias partes do mundo dedicados à história da infância (Museu da Infância de Edimburgo; Museu da Infância de Londres; Museu da Infância da UNESCO) constitui uma referência para a preservação da memória da infância ao longo dos tempos. O Museu da Infância da UNESCO apresenta como uma das suas finalidades “II – Organizar exposições temáticas para a visita pública, visando à ampliação do repertório artístico-cultural, a construção da cultura de valorização da infância, da memória e da identidade, a constituição de uma cultura de visita dos museus, de forma a efetivar ações que promovam a emancipação do sujeito/cidadão.” (UNESCO, 2014, p. 2, cit. Baumer, Meis, & Brigido, 2016, 60). Seria interessante a partir deste estudo criar um espaço dinâmico da memória do brinquedo designado de Museu da Infância de Beja, organizado pelas forças vivas da comunidade e sob orientação do Instituto Politécnico de Beja,

possibilitando a valorização e a preservação do patrimônio, da cultura, da identidade, a partir da memória individual e cultural do brinquedo e das brincadeiras ao longo dos tempos, interagindo o passado com o presente, rumo à construção do futuro.

Referências

- Almeida, L. (2002). As aptidões na definição e avaliação da inteligência: O concurso da análise fatorial, *Paidéia*, 12(23), 5-17. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil, Consultado em 16 de maio 2018 em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305425349002>
- Baumer, E., Meis, A., & Brigido, S. (2016). O museu fazendo extensão universitária: uma parceria entre a infância, cultura e memória de zilda arns neumann. *Revista de Extensão*, 1, 2. Consultada em 22 de junho 2018 em <http://periodicos.unesc.net/revistaextensao/article/view/3060>
- Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34.
- Binet, A., & Simon, T. (1905). Memories nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Cattell, R. B. (1941). Some theoretical issues in adult intelligence testing. *Psychological Bulletin*, 38, 592.
- Cattell, R. B. (1943). The measurement of adult intelligence. *Psychological Bulletin*, 40, 153-193.
- Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: Its structure, growth and action*. Amsterdam: North Holland.
- Damazio, V. (2006). Design e Emoção: alguns pensamentos sobre artefatos de memória. 7º Congresso de Pesquisa & Desenvolvimento em Design. Paraná: Anais.
- Gama, M. (2014). As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. *Revista Educação Especial*, 27(50), 665-674. Consultada a 6 de junho 2018 em <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14, 469-679.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Horn, J., & Noll, J. (1994). A system for understanding cognitive capabilities: A theory and the evidence on which it is based. In D. K. Detterman (Ed.), *Current topics in human intelligence*. Norwood: Ablex.
- Horn, J., & Noll, J. (1997). Human cognitive capabilities: Gf-Gc theory. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*. New York: The Guilford Press.
- Neufeld, C., & Stein, L. (2001). A compreensão da memória segundo diferentes perspectivas teóricas. *Rev Est Psicologia*, 18, 50-63.
- Oliveira, A., Mourão, N., & Carvalho, M. (2017). Brinquedos biográficos: Memória de práticas lúdicas. *IX Mestres e Conselheiros, Agentes Multiplicadores do Patrimônio*, Belo Horizonte/MG. Consultado em 16 de junho 2018 em <https://even3.azureedge.net/anais/52353.pdf>
- Pinto, A. C. (2001). Memória, cognição e educação: Implicações mútuas. In B. Detry & F. Simas (Eds.), *Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores* (pp. 17-54). Lisboa: Edinova.
- Pollak, M. (1992). Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, 5(10), 200-212. Rio de Janeiro.
- Schlesener, A. (2011). Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. *Paidéia*, 21(48), 129-135
- Sternberg, R. (2010). *Psicologia cognitiva*. São Paulo: Cengage Learning
- Tavares, M. (2018). *Cebola crua com sal e broa, da infância para o mundo*. Lisboa: Clube do Autor.
- Thurstone, L.L. (1931). Multiple factor analysis. *Psychological Review*, 38, 406-427.
- Tulving, E., & LePage, M. (2000). Where in the Brain is the Awareness of One's Past? In D. L. Schacter & E. Scarry (Eds.). *Memory, brain and belief* (pp. 208-228). Cambridge: Harvard University Press.
- Winnicott, D.W. (1953). *Transitional objects and transitional phenomena in playing and reality*. London: Routledge.

O impacto de um programa de sensibilização à linguagem escrita nas competências de literacia em crianças de idade pré-escolar

Anabela Reis Antunes

Leonor Moreira Rato

Ana Cristina Silva

Resumo: A compreensão do princípio alfabético inicia-se muito antes da frequência do 1º ano de escolaridade. Vários são os estudos que apontam para a importância de se desenvolverem programas em idade pré-escolar que integrem atividades de escrita inventada, indicando que estes contribuem para evoluções das conceitualizações da criança sobre a linguagem escrita e progressos na consciência fonológica (Albuquerque & Alves Martins, 2015; Alves Martins, Albuquerque, Salvador, & Fernández, 2017; Ouellette & Sénéchal, 2017). Também as atividades de consciência fonológica têm impacto nas competências de literacia em crianças pré-leitoras. Este estudo pretende compreender o impacto de um programa que contempla atividades estruturadas de escrita inventada e jogos fonológicos na evolução das conceitualizações precoces da linguagem escrita e da consciência fonológica em crianças em idade pré-escolar. Este programa integra 121 crianças de 5 anos de idade que não sabiam ler nem escrever. As crianças foram submetidas a uma avaliação inicial e final de consciência silábica e fonémica, bem como do seu conhecimento relativo à escrita tendo-lhes sido pedido que escrevessem 8 palavras como soubessem. O programa contemplou 10 sessões de escrita inventada intercaladas com 10 sessões de consciência fonológica, desenvolvidas ao longo do ano letivo. Após implementação do programa verificou-se que um maior número de crianças apresentou níveis superiores de consciência fonológica, bem como evolução nas conceitualizações sobre a linguagem escrita, onde as hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças estavam mais próximas das características das escritas alfabéticas.

Palavras-chave: Escritas inventadas, Consciência fonológica, Pré-escolar.

Introdução

Ler e escrever são aprendizagens fundamentais para o sucesso de todo o percurso escolar das crianças. Vários são os autores que defendem que o contacto com a linguagem escrita é anterior à sua aprendizagem formal. O interesse precoce pela linguagem escrita surge nas crianças

com a curiosidade pelas letras e sons das palavras, assumindo-se como uma motivação para a compreensão desta linguagem e desenvolvimento da literacia (Alves Martins, Albuquerque, Salvador, & Silva, 2015).

Estudos de Chomsky (1970), Read (1971) e Ferreiro e Teberosky (1979), tal como diversos investigadores (Alves Martins, Albuquerque, Salvador, & Silva, 2013; Oulette & Sénéchal, 2008) referem que desde cedo as crianças, através do contacto informal que vão tendo no seu dia a dia com materiais escritos, vão criando hipóteses e desenvolvendo conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Em idade pré-escolar, as tentativas de escrita das crianças assumem já um significado linguístico, uma vez que as correspondências que fazem entre a letra-som podem ser interpretadas como tentativas de fonetizar os sons percebidos nas palavras e representá-los na escrita (Chomsky, 1970 e Clay, 1972, cit. por Alves Martins, Albuquerque, Salvador, & Silva, 2015; Read, 1971).

Ferreiro e Teberosky (1979, cit. por Alves Martins & Niza, 1998), Ferreiro (1988, cit. por Alves Martins & Niza, 1998) referem que as concetualizações acerca da linguagem escrita evoluem em paralelo com a reformulação do pensamento que as crianças vão fazendo da linguagem escrita. Esta reformulação surge a partir da interrogação constante sobre as relações entre o oral e o escrito e através das interações, que vão realizando no seu dia-a-dia com os seus pares e adultos de referência, face a produções escritas.

Estas hipóteses evoluem progressivamente, sendo que numa fase inicial de escrita pré-silábica (conceções pré-alfabéticas da linguagem escrita), as crianças para escreverem começam por combinar letras e pseudoletas, com critérios arbitrários de representação, não utilizando ainda critérios linguísticos. Numa fase posterior, a de escrita silábica sem fonetização, as crianças começam a demonstrar alguma intencionalidade em coordenar a linguagem escrita com a linguagem oral. A escrita já é orientada por critérios linguísticos e a unidade representada na escrita é a sílaba, a escolha das letras para representar cada sílaba ainda é arbitrária. As crianças passam a um nível superior de produção de escritas silábicas com fonetização, representando nas suas escritas

cada sílaba por uma letra não arbitrária, correspondendo a letra representada ao som percebido da análise dos sons contidos na palavra. Esta evolução termina com a escrita alfabética, na qual as crianças passam a realizar uma análise fonêmica das palavras e a utilizar letras adequadas para representar cada um dos fonemas (Alves Martins, Mata, & Silva, 2014; Alves Martins & Niza, 1988).

Alves Martins e Niza (1998, p. 64) referem que “estas hipóteses sobre a natureza da linguagem escrita são evidenciadas, quando se pede às crianças que “escrevam” como souberem um conjunto de palavras e se interage com elas a propósito do que escreveram”.

Estudos como os conduzidos por Ouellette e Sénéchal (2008, 2017), são ilustrativos da importância dos programas de escrita inventada com feedback desenvolvimental adequado, revelando progressos nas hipóteses de escrita das crianças bem como nas medidas de consciência fonológica, potenciando a integração de conhecimentos ortográficos e fonológicos.

Também Alves Martins, Albuquerque, Salvador e Silva (2015) referem que as escritas inventadas se assumem como procedimentos importantes na descoberta do princípio alfabético, contribuindo para a compreensão da relação estabelecida entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

O desenvolvimento de programas que integrem escritas inventadas, permite às crianças evoluir no pensamento metalinguístico e promovem também o desenvolvimento da consciência fonológica, principalmente consciência fonêmica, conduzindo a progressos também nas próprias escritas (Alves Martins, Albuquerque, Salvador, & Silva, 2015; Alves Martins & Silva, 2006a,b, 2015; Silva & Alves Martins, 2002).

Segundo Gombert (1990, cit. por Albuquerque & Alves Martins, 2017) a consciência fonológica constitui-se como uma habilidade metalinguística, de reflexão sobre a linguagem e a sua utilização.

Para compreenderem que as letras que formam as palavras constituem um sistema de notação dos fonemas, as crianças têm de, progressivamente, desenvolver a consciência de que as palavras são compostas por segmentos fonéticos (Silva, 2008).

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 48), definem consciência fonológica como “a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais”. Mais concretamente é a capacidade de as crianças identificarem e manipularem as componentes fonológicas das unidades linguísticas, sílabas, unidades intrassilábicas (ataque e rima) e fonemas. Esta capacidade progride gradualmente, sendo que numa fase inicial as crianças começam por ser capazes de analisar e manipular componentes maiores da fala – palavras e sílabas até uma segunda fase na qual já conseguem analisar segmentos fonémicos. Deste modo, a sensibilidade fonológica, evolui no sentido da apreensão de segmentos fonológicos cada vez mais pequenos.

Em idade pré-escolar, as crianças conseguem realizar com sucesso atividades que impliquem síntese, análise ou deteção de sílabas comuns, apresentando maior dificuldade na realização de tarefas que implicam a supressão de unidades silábicas e a identificação de segmentos fonémicos, uma vez que são unidades percetivas menos salientes (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Segundo Treiman (2004, cit. por Alves Martins, Albuquerque, Salvador, & Silva, 2015) o conhecimento do nome das letras auxilia as crianças na procura do nome das letras aquando da análise dos sons das palavras, facilitando o processo de fonetização, isto é, na mobilização da letra correta que representa o som identificado. As próprias características dos fonemas podem influenciar o processo de escrita pela facilidade em serem identificados em detrimento de outros, conseguindo a criança identificar com maior facilidade consoantes fricativas e posteriormente consoantes oclusivas (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

À semelhança dos programas de escritas inventadas, é evidenciado por diversos autores, desde a década de 1970, que a consciência fonológica é um dos melhores preditores do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita e na compreensão do princípio alfabético (Albuquerque & Alves Martins, 2015; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Neste sentido, têm sido desenvolvidos diversos programas e estudos de intervenção em idade pré-escolar de promoção desta consciência, tendo por objetivo que as crianças sejam capazes de

refletir sobre os sons da linguagem oral de um ponto de vista formal (Albuquerque & Alves Martins, 2015).

Apoiados nas diferentes evidências científicas, estudos como os de Alves Martins, Albuquerque, Salvador e Silva (2015), Albuquerque e Alves Martins (2015) e Albuquerque e Alves Martins (2017), indicam a importância de continuarem a ser desenhados programas de treino de consciência fonológica e de estimulação das escritas inventadas com crianças em idade pré-escolar, por contribuírem para a promoção e desenvolvimento de competências de literacia em crianças pré-leitoras, devendo estes serem integrados na prática pedagógica dos currículos da educação pré-escolar.

Neste sentido, o trabalho apresentado tem como objetivo analisar de forma exploratória o impacto de um programa de sensibilização à linguagem escrita com treino de escritas inventadas e consciência fonológica, desenvolvido pelos educadores de infância na sua prática pedagógica, com crianças pré-leitoras, na evolução do seu nível de consciência fonológica e de hipóteses de escrita.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 121 crianças 50 do sexo feminino e 71 do sexo masculino, com 5/6 anos de idade. Todos os participantes frequentavam o último ano da educação pré-escolar numa Instituição Particular de Solidariedade Social de Vila Franca de Xira. As crianças que participaram neste programa eram pré-leitoras, não tendo tido qualquer tipo de ensino formal de escrita. Nenhuma destas crianças sabia ler nem produzia escritas alfabéticas.

Instrumentos e procedimentos

Avaliação no pré e pós-testes: Consciência fonológica. No pré e pós-teste foram avaliados os níveis de consciência fonológica das

crianças, utilizando-se para o efeito uma prova elaborada pelo serviço de psicologia da instituição adaptada da Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2008), no caso específico, recorrendo à prova de classificação da sílaba inicial e à prova de classificação do fonema inicial.

A adaptação traduziu-se num instrumento final constituído por 7 itens de classificação silábica e 7 itens de classificação fonémica, perfazendo um total de 14 itens. Cada um dos itens contém 3 imagens diferentes que remetem para palavras ditas oralmente pelo avaliador.

O procedimento de avaliação implicou solicitar às crianças que de entre as 3 imagens apresentadas e que correspondem a uma palavra dita oralmente pelo avaliador, escolhessem quais as 2 imagens cujas palavras remetem para o som inicial idêntico, quer ao nível da sílaba quer ao nível do fonema. O procedimento foi repetido para os 14 itens da prova e registadas as respostas das crianças.

Toda a avaliação foi realizada recorrendo a um formato de jogo, não sendo dado qualquer feedback da resposta dada às crianças.

Avaliação no pré e pós-testes: Escritas inventadas. No pré e pós testes avaliaram-se os níveis de concetualização das crianças relativamente às hipóteses de escrita colocadas, utilizando-se 8 palavras ditas oralmente às crianças.

O procedimento de avaliação consistiu em pedir às crianças que escrevessem da melhor forma que soubessem cada uma das palavras que lhes foram sendo ditas oralmente. Após o registo das palavras estas foram classificadas em função dos diferentes níveis de concetualização da linguagem escrita definidos (escritas pré-silábicas, escritas silábicas sem fonetização, escritas silábicas com fonetização, escritas alfabético-silábicas e escritas alfabéticas).

Toda a avaliação seguiu o mesmo procedimento de jogo, não sendo dado qualquer feedback relativo à produção escrita da criança.

Programa de intervenção: Treino de escritas inventadas e consciência fonológica. O programa contemplou 20 sessões em pequenos grupos (média de 8 crianças por grupo), cada sessão com a duração de 20 a 30 minutos. Foram desenvolvidas 10 sessões de treino de escritas

inventadas intercaladas com 10 sessões de treino de consciência fonológica, com cada grupo participante.

Todas as sessões foram desenvolvidas pelos educadores de infância da instituição participante, que anteriormente ao desenvolvimento do programa de treino foram sujeitos a um momento formativo enquadrando os procedimentos e objetivos do programa. Todos os educadores foram tendo o seu trabalho monitorizado através de reuniões semanais de reflexão e análise dos procedimentos com o técnico responsável do programa.

As sessões dirigidas ao desenvolvimento da consciência fonológica tinham como objetivo central que as crianças evoluíssem na identificação silábica e fonémica, tornando-se mais competentes na análise dos componentes sonoros das palavras.

Assim, foram realizadas 5 sessões onde era pedido às crianças que identificassem imagens cujas palavras ditas oralmente continham sílabas iniciais idênticas ao nível da sua sonoridade, havendo 3 dessas sessões onde as palavras utilizadas eram facilitadoras pois as sílabas iniciais continham na sua sonoridade o nome da letra (e.g., mesa, rena) e em outras sessões o som da letra (e.g., relógio; melão). As 5 sessões seguintes tinham como tarefa a identificação de fonemas iniciais idênticos ao nível da sua sonoridade, utilizando-se em primeiro lugar palavras cuja letra inicial eram vogais, posteriormente consoantes fricativas e no final consoantes oclusivas.

Em todas as sessões recorreu-se à metodologia de jogo, em diferentes formatos, como jogos de emparelhamento de imagens, jogos de cartas, relógios de sons ou lotos.

O educador tinha um papel interventivo de condução das crianças à reflexão sobre os componentes sonoros das palavras.

As 10 sessões de treino das escritas inventadas foram desenvolvidas de forma intercalada com as sessões de promoção da consciência fonológica. Tinham como objetivo central que as crianças refletissem sobre a escrita de determinadas palavras, recorrendo gradualmente a grafemas corretos para representar os diferentes componentes sonoros das palavras, evoluindo gradualmente até à correspondência fonémica de cada palavra.

Assim, era pedido às crianças que escrevessem da melhor forma que conseguissem diferentes palavras. Para a escrita de cada palavra o educador servia como mediador, conduzindo a criança a refletir sobre os sons que conseguia identificar nas palavras e a decidir qual a melhor letra que deveria fazer corresponder ao som identificado. A discussão em grupo era fomentada, de forma a que as crianças do grupo se fossem confrontando com as diferentes hipóteses colocadas e que após reflexão chegassem a uma decisão final de qual a forma de codificação dos diferentes sons.

As palavras utilizadas eram coincidentes com as palavras utilizadas nos jogos de treino fonológico. A sua grande maioria era dissilábica e seguindo a estrutura CVCV.

Nas sessões iniciais foram utilizadas palavras facilitadoras, nas quais o som inicial é coincidente com o nome da letra para que as crianças mais facilmente conseguissem compreender a letra a utilizar que correspondia à codificação do som.

A dinâmica desenvolvida nestas sessões assume-se como estratégia de reflexão sobre o código escrito, contribuindo para a perceção e descoberta da relação estabelecida entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Resultados

Com o intuito de analisar os dados recolhidos relativamente ao desempenho das crianças em situação de pré e pós testes num programa que integra sessões de treino de consciência fonológica e de escritas inventadas, recorreu-se a procedimentos de estatística descritiva.

Consciência silábica

O desempenho das crianças no que respeita à consciência silábica foi avaliado em dois momentos, antes e depois do programa de

intervenção/treino. A Tabela 1 ilustra a percentagem de crianças que classifica sílabas iniciais idênticas nos momentos de pré e pós testes.

Pela observação da Tabela 1 verifica-se que a percentagem de crianças que consegue identificar sílabas iniciais idênticas ao nível da sua sonoridade aumentou do pré para o pós-teste, após aplicação do programa de treino.

Tabela 1

Indicadores referentes à avaliação de consciência silábica

Variáveis	Frequência	Percentagem
Sílaba inicial – Pré-teste	61	50,4
Sílaba inicial – Pós-teste	116	95,9

Consciência Fonémica

O desempenho das crianças ao nível da consciência fonémica é registado na Tabela 2, encontrando-se a frequência de crianças que em situação de pré- e pós-testes resolve de forma adequada as situações fonológicas colocadas. Pela análise dos dados observa-se, tal como para a consciência silábica, um aumento na percentagem de crianças que conseguem classificar fonemas iniciais.

Tabela 2

Indicadores referentes à avaliação de consciência fonémica

Variáveis	Frequência	Percentagem
Fonema inicial – Pré-teste	49	40,5
Fonema inicial – Pós-teste	100	82,6

Escritas Inventadas

À semelhança dos procedimentos de avaliação relativos à consciência fonológica, também ao nível das hipóteses de escrita colocadas pelas crianças em situação de escritas inventadas, foram recolhidos dados em situação de pré e pós-testes. A Tabela 3 ilustra a frequência de crianças cujas escritas das palavras se encontram

classificadas nos diferentes níveis de concetualização utilizados para o efeito.

Da análise da Tabela 3 é observado que a percentagem de crianças que apresenta escritas pré-silábicas (EPS) e escritas silábicas sem fonetização (ESSF) no pré-teste é superior à encontrada em situação de pós-teste. Em consonância encontra-se o aumento das percentagens encontradas do pré- para o pós-testes nos diferentes níveis de escritas seguintes – escritas silábicas com fonetização (ESCF); escritas alfabético-silábicas (EAS) e escritas alfabéticas (EA).

Tabela 3

Indicadores referentes à avaliação das escritas inventadas

Variáveis	Frequência	Percentagem
EPS – Pré-teste	101	83,5
EPS – Pós-teste	10	8,3
ESSF – Pré-Teste	10	8,3
ESSF – Pós-teste	9	7,4
ESCF – Pré-teste	8	6,6
ESCF – Pós-teste	47	38,8
EAS – Pré-teste	2	1,7
EAS – Pós-teste	29	24
EA – Pré-teste	1	0,8
EA – Pós-teste	26	21,5

Discussão

O objetivo deste estudo visa compreender o impacto que um programa estruturado que integra treino de consciência fonológica e de escritas inventadas assume na evolução da consciência silábica e fonémica das crianças da amostra, bem como nas hipóteses de escrita que vão mobilizando no sentido da proximidade às escritas alfabéticas.

Pela análise descritiva dos resultados obtidos é evidente que as crianças, tendo acesso ao programa de treino de consciência fonológica e escritas inventadas melhoraram o seu desempenho na classificação silábica e fonémica, bem como apresentaram escritas mais próximas da compreensão do princípio alfabético.

Tal como referido por Sim-sim, Silva e Nunes (2008), as crianças em idade pré-escolar apresentam maior facilidade na classificação silábica do que fonémica, facto também verificado neste estudo. Efetivamente é observada uma percentagem significativa de crianças que consegue já proceder a essa classificação em situação de pré-teste, aumentando a percentagem de crianças a obter sucesso neste tipo de tarefas em situação de pós-teste. No que respeita à consciência fonémica os resultados apresentados também demonstram evoluções, sugerindo que o programa teve impacto positivo ao nível desta competência.

As evoluções encontradas ao nível das escritas inventadas são também claras, constatando-se em situação de pré-testes que uma percentagem elevada de crianças produz escritas utilizando letras ou pseudoletas com critérios arbitrários, não refletindo ainda compreensão da relação que se estabelece entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Após o programa de treino, a frequência de crianças que produz escritas de níveis mais avançados e mais próximos do princípio alfabético é mais elevada. Estes resultados evolutivos nas hipóteses de escrita são demonstrativos das considerações científicas referidas por Alves Martins, Mata e Silva (2014).

Os resultados encontrados neste estudo vão também no sentido de vários estudos desenvolvidos (Albuquerque & Alves Martins, 2015; Alves Martins, Albuquerque, Salvador, & Fernández, 2017; Alves Martins, Albuquerque, Salvador & Silva, 2015; Alves Martins & Silva, 2015), que remetem para a importância dos programas de treino de escritas inventadas e consciência fonológica no desenvolvimento da compreensão da linguagem escrita nas crianças pré-leitoras. São encontradas assim evidências que programas de intervenção desta natureza são eficazes no desenvolvimento da capacidade de analisar segmentos orais das palavras, aumentando a consciência fonémica, na evolução da compreensão do princípio alfabético e nos procedimentos de reflexão metalinguística em crianças de idade pré-escolar.

Sendo este um estudo exploratório, onde o programa está integrado no currículo do ensino pré-escolar da instituição participante, como forma de desenvolver competências de literacia nas crianças em idade

pré-escolar, considera-se importante que esta investigação seja aprofundada. Um futuro estudo pode alterar o seu desenho para experimental, criando-se condições para que haja um grupo de controlo permitindo uma análise mais aprofundada referente ao impacto de programas desta natureza no desenvolvimento das competências de literacia, onde as sessões são desenvolvidas em grupos e com o educador de infância como mediador e catalisador de reflexão entre as crianças.

Referências

- Albuquerque, A., & Alves Martins, M. (2015). Desenvolvimento da consciência fonológica em idade pré-escolar: A importância das atividades de escrita inventada no jardim-de-infância. *Diversidade e Educação: Desafios Atuais*, 176-190.
- Albuquerque, A., & Alves Martins, M. (2017). Habilidades iniciais de alfabetização em português: Pesquisa transcultural em Portugal e no Brasil. *Psico USF* 22(3), 437-448.
- Alves Martins, M., Albuquerque, A., Salvador, L., & Silva, C. (2015). Escrita inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(2), 137-144. doi: 10.1590/0102-37722015021639137144
- Alves Martins, M., Albuquerque, A., Salvador, L., & Silva, C. (2013). The impact of invented spelling on early spelling and reading. *Journal of Writing Research* 5(2), 215-237. doi: 10.17239/jowr-2013.05.02.3
- Alves Martins, M., Mata, L., & Silva, A. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita. Percursos de Investigação. *Análise Psicológica*, XXXIII(2), 135-143.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita* (1ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M., Salvador, L., Albuquerque, A., & Fernández, M. (2017). Otro niño lo escribió así. Ayuda educativa y resultados de actividades de escritura inventada. *Revista de Educación*, 0(377), 161-183. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-357
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2006a). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 163-182. doi: 10.1007/BF03173575

- Alves Martins, M., & Silva, C. (2006b). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction, 16*(1), 41-56. doi: 10.1016/j.learninstruc.-2005.12.005
- Oullette, G., & Sénéchal, M. (2017). Invented spelling in kindergarten as a predictor of reading and spelling in grade 1: A new pathway to literacy, or just the same road, less known? *Developmental Psychology, 53*(1), 77-88.
- Ouellette G., & Sénéchal, M. (2008). A window into early literacy: Exploring the cognitive and linguistic underpinnings of invented spelling. *Scientific Studies of Reading, 12*(2), 195-219.
- Silva, C., & Alves Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of presyllabic children. *Reading Research Quarterly, 37*(4), 466-483. doi: 10.1598/RRQ.37.4.6
- Silva, A. (2008). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.
- Sim-Sim, I., Silva, C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância* (1ª ed.). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Percursos de vida de jovens que foram abrangidos por currículos específicos

Maria Teresa Santos

Adelaide Espírito Santo

José Pereirinha Ramalho

Maria Cristina Faria

Cesário Almeida

José Pedro Fernandes

José António Espírito Santo

Resumo: A expansão da escolaridade obrigatória a todas as crianças e jovens, incluindo as que apresentam necessidades educativas especiais decorrentes das mais variadas situações, é hoje uma realidade em muitos sistemas educativos que prosseguem o objetivo de garantir o direito a uma educação inclusiva.

No sistema educativo português, a partir do decreto lei 3/2008, foram propostos currículos específicos individuais (CEI) para alunos com problemáticas mais graves, abrindo-se uma via de certificação de competências muito distante do currículo comum. Neste quadro, iniciámos uma investigação sobre os percursos de vida dos jovens que frequentaram os agrupamentos de escolas do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral com CEI e PIT (Plano Individual de Transição) e que terminaram a sua escolaridade obrigatória a partir de 2012.

É nosso propósito ter uma abordagem tão compreensiva e aprofundada quanto possível sobre as competências adquiridas na escola, na família, na comunidade, nos contextos de formação vocacional e profissional com impacto nos processos de capacitação, autodeterminação e qualidade de vida.

No âmbito de um modelo de investigação de natureza exploratória, descritiva e interpretativa, socorremo-nos de vários métodos e técnicas, confrontando diversas fontes e recorrendo à análise qualitativa e quantitativa.

Participam no estudo coordenadores dos Departamentos de Educação Especial dos Agrupamentos de escolas, jovens, familiares e coordenadores de outras instituições.

Apresentamos alguns dos dados preliminares da investigação em curso. Prevê-se que os problemas identificados e as conclusões obtidas possibilitarão desenhar planos de intervenção educativa mais adequados a esta população e implementar ações de formação junto dos atores educativos locais.

Palavras-chave: Autodeterminação, Participação, Qualidade de vida.

Introdução

Muitos foram os documentos produzidos a nível global, em particular, por instituições das Nações Unidas que serviram de inspiração ao desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas na resposta às necessidades especiais de muitos setores da população, entre os quais se encontram as pessoas com deficiência (Pinto, 2014; Rodrigues, 2016).

Ao considerar-se a Inclusão como um direito humano, torna-se necessário uma aceitação do outro como ser humano capaz de autorrealização e de contribuir para o bem comum. É a vida em comunidade que possibilita a verdadeira humanização e a busca de soluções para os problemas individuais e coletivos.

Enquanto humanidade temos o dever de contribuir para o desenvolvimento do potencial humano numa perspetiva construtiva e acolhedora das diferenças, desenhando estruturas, serviços e programas inclusivos, que põem em evidência a riqueza que existe na diversidade (Rodrigues, 2003).

Ainda que Portugal se encontre entre os países que têm desenvolvido orientações políticas no sentido da inclusão escolar e social, importa refletir sobre os efeitos que as medidas educativas como o Currículo Específico Individual (CEI) e o Plano Individual de Transição (PIT) tiveram na transição para a vida adulta e período pós-escolar de um grupo de jovens.

A educação de jovens com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais

Há muito que se defende uma abordagem multidimensional do funcionamento humano, que pressupõe uma análise das relações entre as dimensões do sujeito e do seu ambiente, representando o sistema de apoios o veículo facilitador de uma vida com significado (Luckasson & Schalock, 2012; Schalock et al., 2010).

Um modelo de intervenção de natureza socio-ecológica que se foca no funcionamento do sujeito com DID em interação com os diversos ambientes de vida, permite o desenho de programas mais ajustados e compatíveis com a exigência das tarefas que se colocam no dia-a-dia (Santos & Morato, 2012).

A legislação portuguesa no âmbito da educação especial, em particular, o Decreto-Lei 3/2008, no artigo 16º, propõe diversas medidas educativas “que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente”, entre as quais se inscreve o Currículo Específico Individual (CEI) que deve integrar o Plano Individual de Transição (PIT) três anos antes do término da escolaridade obrigatória.

O CEI é o tipo de resposta educativa que mais se afasta do currículo comum e que, por essa ordem de razão, mais afasta o aluno dos seus pares sem deficiência. Um tal afastamento da vida do grupo retira oportunidades para uma normalização de atitudes e comportamentos e para o desenvolvimento de competências académicas e sociais tão necessárias ao projeto de uma vida independente.

Se os meios educativos formais e não formais prosseguem o objetivo de formar os jovens para a autodeterminação, um conjunto de abordagens, metodologias e estratégias flexíveis, diferenciadas e personalizadas devem constituir a base para a construção de um currículo verdadeiramente emancipatório do potencial do sujeito.

Por outro lado, os princípios da orientação curricular funcional são os de que as aprendizagens devem fazer-se em contextos naturais, adequadas à idade cronológica, orientadas para o espaço vivido e enriquecidas por experiências diversificadas (Costa, 2004).

Considera-se fundamental que o currículo escolar seja interpretado e operacionalizado de forma flexível, mas exigente na qualidade das aprendizagens feitas por todos, e muito particularmente dos alunos com NEE (DID) a quem frequentemente são propostos percursos curriculares redutores e demasiado básicos (Leite, 2011).

É absolutamente essencial mobilizar-se uma multiplicidade de recursos pedagógicos, há muito reconhecidos como vias para a organização das aprendizagens, no âmbito de uma pedagogia diferenciada que cria oportunidades para a livre escolha e a realização de projetos

autónomos que respondem a interesses e necessidades individuais e/ou coletivas (Nunes & Madureira, 2014; Tomlinson, 2008).

O processo de ensino não deve, pois, configurar um formato igual para todos, mas a todos deve colocar desafios que potenciem a aprendizagem nos mais diversos domínios e contextos e, assim, fornecer instrumentos de ação e pensamento que possam ser aplicados pelos jovens ao longo da vida, aumentando as suas competências adaptativas.

Transição para a vida adulta

Conceptualização e orientações gerais

O conceito de Transição para a Vida Adulta (TVA), também frequentemente designada por transição para a vida ativa ou vida pós-escolar, embora possa ser formulado de diversas maneiras, transporta em si as ideias básicas de *processo, transferência e mudança*.

São várias as transições que um indivíduo tem de enfrentar ao longo da sua vida, que requerem competências adaptativas, frequentemente exigentes e complexas, sendo que a transição para o período pós-escolar se torna determinante para a construção de uma vida autónoma, necessária a todo o ser humano, que se realiza através das atividades laborais, familiares, sociais e comunitárias.

Se a exigência das múltiplas tarefas que a sociedade espera que um jovem adulto realize, são por vezes altamente stressantes para os indivíduos sem necessidades especiais, elas podem tornar-se paralisadoras para os sujeitos com DID, daí que caiba à escola providenciar todo o suporte apropriado nesta fase da sua vida.

O documento inspirador do movimento de inclusão que foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), destacou no ponto 56, a propósito da preparação para a vida adulta, que:

“O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros independentes e ativos das respetivas comunidades”.

No nosso país, em 1994, o Instituto de Inovação Educacional iniciou um projeto neste âmbito, apelidado, num primeiro momento, de “currículos funcionais” (Costa, 2004).

No início do século XXI, a Agência Europeia para o desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais promoveu o debate em torno deste assunto, publicando documentos orientadores e integrando o tema como prioritário na agenda para o período de 2007 a 2013 (Soriano 2002, 2006).

A crescente consciencialização das comunidades educativas para a importância de se perspetivar e apoiar o futuro destes alunos para além da escolaridade obrigatória, tem conduzido a desenvolvimentos muito significativos nas orientações políticas e nas práticas de vários profissionais e instituições educativas.

Funcionalidade, autodeterminação e qualidade de vida

O diagnóstico de dificuldade intelectual e desenvolvimental leva muitos a pensarem na impossibilidade das pessoas com DID terem controle sobre a sua vida (Wehmeyer et al., 2008). Contudo, estudos recentes têm revelado como o impacto dos contextos onde as pessoas estudam, vivem e trabalham podem ser mais influentes na sua autodeterminação do que as próprias características individuais, incluindo o nível de funcionamento intelectual (Wehmeyer & Garner, 2003).

O Planeamento Centrado na Pessoa pode apresentar-se como relevante no desenvolvimento de oportunidades para o exercício da autodeterminação e para a dinamização de uma rede de apoio ao jovem adulto com dificuldades intelectuais e, assim, elevar a sua autoestima e valorizar o seu estatuto social (Ferreira & Pereira, 2015; Kaehne & Beyer, 2014; Pereira, 2014).

Esta abordagem encara o indivíduo como um ser livre, capaz de se atualizar e realizar sonhos em comunhão com outros que partilham uma mesma visão. Daí, que o que se pretende é garantir ao sujeito a sua *presença na comunidade*, a possibilidade de *fazer escolhas*, a oportunidade de *desenvolver competências*, o *respeito* granjeado pela

sua rede social e pela valorização do seu papel na comunidade e a *participação nessa comunidade* no âmbito de uma rede de relações mais próxima e alargada (Becker & Pallin, 2001; O'Brien & O'Brien, 2000).

O conceito de qualidade de vida tem sido equacionado numa perspectiva multidimensional, resultante da interação entre fatores externos e internos ao sujeito e que inclui experiências humanas comuns e experiências únicas e singulares (Verdugo, 2009).

As dimensões estruturantes deste conceito são: o *Desenvolvimento Pessoal e Social* (perceção de competências pessoais e relacionais e inclui indicadores a nível das relações interpessoais e autodeterminação); o *Bem-estar* (condições de vida percecionadas como desejáveis que se traduzem ao nível do bem-estar físico, emocional e material); *Inclusão Social* (controle sobre as interações com os contextos circundantes e sobre as decisões com impacto no projeto de vida, avaliados ao nível da empregabilidade, da cidadania e direitos) (Sousa, 2007).

As pessoas com DID têm os mesmos direitos que os demais cidadãos a serem envolvidos na avaliação da sua qualidade de vida. Contudo, as frequentes dificuldades de compreensão e comunicação que podem apresentar serão um obstáculo na partilha do seu nível de satisfação ou insatisfação com as condições de vida, pelo que, terão que ser analisadas as perceções de familiares e/ou profissionais que as conheçam melhor.

Estudo empírico

Problemática e sua contextualização

As medidas educativas propostas no Decreto-Lei 3/2008 no âmbito da adequação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades de carácter permanente como o CEI e PIT, complementares ao Programa Educativo Individual (PEI), visam a aquisição de competências pessoais e sociais que permitam ao jovem a sua inclusão profissional, familiar e comunitária.

As preocupações sobre os efeitos destas respostas educativas conduziram-nos à necessidade de analisar os percursos de vida dos jovens que frequentaram os agrupamentos de escolas do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral com CEI e PIT e que terminaram a sua escolaridade obrigatória a partir de 2012.

Modelo de investigação

O modelo de investigação considerado adequado à compreensão do objeto de estudo é o de natureza exploratória, descritiva e interpretativa, que se socorre de vários métodos e técnicas, confrontando diversas fontes e recorrendo à análise qualitativa e quantitativa.

Este modelo não deixa de estar fortemente enraizado numa matriz qualitativa, pela importância que se pretende atribuir aos significados expressos nos discursos dos sujeitos a inquirir em contextos naturais, em que o investigador se implica e toma consciência do valor subjetivo dessa interação.

Trata-se de uma abordagem que se vai construindo e reformulando no decurso do trabalho de pesquisa e que, se numa primeira fase, a dimensão da amostra não possibilitará generalizações para realidades semelhantes, poderá, contudo, numa fase posterior, ao alargar-se o campo empírico, conduzir a outras configurações de carácter mais quantitativo, gerando-se um número significativo de dados que permitam outras extrapolações.

Questões e objetivos

A questão de partida para o estudo que aqui se apresenta foi: Como tem sido o percurso de transição para a vida adulta de jovens com CEI/PIT que terminaram a escolaridade obrigatória a partir de 2012?

Decorrente desta questão geral, outras questões orientadoras foram formuladas: (1) Quantos jovens com CEI e PIT saíram dos agrupamentos de escolas do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral desde 2012?; (2) Qual o perfil de competências destes jovens à saída da escolaridade obrigatória?; (3) Que tipo de atividades ocupacionais, de estudo, trabalho e

lazer realizaram e/ou realizam?; (4) Qual o nível de participação social na comunidade?; (5) Que aspirações têm para a sua vida futura?; (6) Como avaliam a sua qualidade de vida?; (7) Como é que são avaliados os seus percursos formativos pelos serviços de educação que os apoiaram e pelos seus familiares?

Para responder às questões anteriores, definiram-se os seguintes objetivos: (1) Caracterizar os jovens com CEI e PIT que saíram das escolas a partir de 2012; (2) Compreender a perspetiva dos coordenadores de Educação Especial sobre o percurso educativo e competências destes jovens; (3) Conhecer a situação em que estes jovens se encontram na vida pós-escolar; (4) Identificar as dificuldades e expectativas destes jovens para a sua vida futura; (5) Saber como estes jovens avaliam a sua qualidade de vida; (6) Conhecer a opinião da família e/ou instituição sobre o processo formativo e competências dos jovens; (7) Identificar as expectativas que a família e/ou instituição têm para a vida futura dos jovens; (8) Saber como a família e/ou instituição avaliam a qualidade de vida dos jovens.

Instrumentos, procedimentos e tratamento de dados

Considerou-se essencial recorrer à utilização de diferentes métodos de recolha de dados, entre os quais se destacam, numa primeira fase, a pesquisa documental e o inquérito por entrevista.

No que se refere à pesquisa documental, esta envolve a recolha de dados estatísticos disponibilizados pelo Ministério da Educação e uma amostragem de CEI/PIT junto dos agrupamentos de escolas.

Foram elaborados quatro guiões de entrevistas (tipo semi-diretivo) por forma a compreender a perspetiva dos responsáveis do processo educativo e formativo dos alunos, das famílias e dos próprios jovens.

Os procedimentos desenvolvidos pautaram-se por um comportamento rigoroso e eticamente responsável. Neste sentido, todas as autorizações necessárias à aplicação dos instrumentos foram solicitadas junto das instituições e participantes.

O tratamento de dados fez uso de técnicas de natureza qualitativa e quantitativa. No caso das entrevistas e dos documentos, utilizou-se a

análise de conteúdo, procurando-se descrever, categorizar e codificar os conteúdos das mensagens, de forma a produzir um *corpus* interpretativo aprofundado.

Para uma análise quantitativa dos dados, recorreu-se ao programa estatístico SPSS, tendo-se procedido às operações de estatística descritiva e inferencial tidas como adequadas tendo em conta as questões e objetivos do estudo.

Participantes

Pretende-se abranger um conjunto de sujeitos, o mais representativo possível do universo de jovens com CEI/PIT que frequentaram agrupamentos de escolas do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral, incluindo-se igualmente na amostra os Coordenadores dos Departamentos de Educação Especial dos respetivos agrupamentos, familiares e coordenadores de outras instituições frequentadas pelos jovens.

Até à data foram realizadas 16 entrevistas nas quais se incluem 3 coordenadores de Educação Especial de Agrupamentos de Escolas, 6 diretores de instituições com CRI (Centro de Recursos para a Inclusão), CAO (Centro de Atividades Ocupacionais) e Formação Profissional e 7 jovens.

Alguns resultados preliminares

Daremos conta apenas de uma pequena parte dos resultados já apurados, concentrando-nos particularmente em dados estatísticos a nível regional e em dados qualitativos resultantes das entrevistas realizadas com o grupo de jovens.

População com CEI/PIT no Baixo Alentejo e Alentejo Litoral

De acordo com os dados obtidos junto da Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC), o número de alunos com CEI e PIT a frequentar o Ensino Secundário nas unidades territoriais do

Baixo Alentejo e Alentejo Litoral e nos anos letivos de 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017, era de, respetivamente, 93, 93 e 99 estudantes. Destes 58,2% eram do género masculino com idades entre os 15 e os 21 anos (média=16,95; $DP=1,10$). À semelhança dos discentes masculinos, também os alunos do género feminino apresentam idades compreendidas entre os mesmos valores, mas com uma idade média ligeiramente superior (média=17,18; $DP=1,12$).

Ainda com base nos dados da DGEEC, e tendo em atenção o triénio referido, o número de alunos do 10.º ano tem sofrido algumas oscilações atingindo o seu valor máximo (47) em 2016/2017. Já em relação ao 11.º ano, verificou-se uma progressiva diminuição neste período, sendo o seu valor mais baixo (23) também em 2016/17. Por último, no 12.º ano o número de estudantes com CEI e PIT tem vindo a aumentar sucessivamente, sendo este aumento mais evidente do ano letivo de 2014/2015 para 2015/2016, como se pode constatar na tabela seguinte:

Tabela 1

Número de alunos com CEI e PIT, por ano de escolaridade e ano letivo

		Ano letivo			Total
		2014/2015	2015/2016	2016/2017	
Ano de escolaridade	10.º ano	41	30	47	118
	11.º ano	43	35	23	101
	12.º ano	9	28	29	66
Total		93	93	99	285

Fonte: DGEEC

Os mesmos dados, classificam, ainda, cada estudante de acordo com as dificuldades evidenciadas ao nível da *Comunicação, Linguagem, Mobilidade, Aprendizagem Geral, Aprendizagem Escolar, Tarefas Diárias, Autonomia e Relações Interpessoais*. A escala ordinal utilizada para esta classificação foi a seguinte: 1 – Ausência de dificuldade, 2 – Alguma dificuldade, 3 – Muita dificuldade, e, 4 – Dificuldade total.

Considerando, em conjunto, as categorias de avaliação – *Muita dificuldade e Dificuldade total*, constatamos que a *Aprendizagem Escolar* (99,6%), *Aprendizagem Geral* (95,8%), *Linguagem* (60,4%) e as *Tarefas*

Diárias (51,9%) são as dificuldades, maioritariamente referenciadas, neste triénio.

No mesmo período e nas categorias de *Ausência de dificuldade e Alguma dificuldade*, temos por ordem decrescente: *Mobilidade* (89,8%), *Autonomia* e a *Comunicação* (81,4%), *Relações Interpessoais* (73,6%).

Esta classificação parece indicar que a maioria destes alunos, cujo percurso educativo se realizou paralelamente ao currículo comum, revela competências para uma vida autónoma e as suas dificuldades situam-se fundamentalmente ao nível da *Aprendizagem Geral e Escolar*, pressupondo-se que as mesmas serão relativas às aquisições de natureza académica.

Jovens entrevistados

Os sete jovens entrevistados frequentam atualmente um curso de formação profissional em diversas áreas (Reprografia, Hotelaria, Auxiliar de Comércio) tendo aulas durante um dia, quinzenalmente, e nos restantes dias realizam um estágio remunerado em diferentes locais, próximo das suas residências e em várias atividades (café, minimercado, piscinas municipais, creche, jardim de infância, biblioteca e reprografia escolares).

Têm entre 18 e 20 anos, sendo quatro do género feminino e três do género masculino. Todos terminaram o 12º ano com um currículo diferente dos colegas da turma e desenvolvido predominantemente fora da sala aula, à exceção de uma ou duas disciplinas em comum.

Nem todos sabem situar com precisão o *momento em que começaram a ser apoiados* pelos serviços de educação especial, mas há referência ao pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico. Se a maioria parece não questionar o tipo de apoio e até valoriza o facto de, assim, ter aprendido melhor e ter sido mais fácil, uma das jovens refere que gostaria de não ter perdido tanto o contacto com os colegas da turma e ter integrado os dois sistemas (apoios dentro e fora da sala de forma mais equilibrada) e uma outra jovem, visivelmente revoltada com a situação, afirmou: “*não sei porque é que me meteram nisto. Eu preferia ter chumbado o ano e fazer de novo*”, pois considera que o seu

problema tinha a ver com o número de faltas por ter de acompanhar os pais na venda em feiras e que a mãe autorizou o currículo específico sem saber o que era e quando o quis reverter ter-lhe-á sido dito que isso não era possível.

De um modo geral, reconhecem *as dificuldades que tiveram na aprendizagem*, em especial, do português, da matemática e noutras disciplinas. Todos afirmam ter aprendido a ler e a escrever. Contudo, uma jovem sente que a escola não desenvolveu o seu potencial e diz “*a escola podia ter dado mais ... porque eu contava com letras, eu pedi para me ensinarem e nunca ensinaram... são coisas que eu gostava de ter aprendido e nunca aprendi*” ou outro jovem que referiu que o seu nível de inglês podia ser melhor “*porque só me deram isso no penúltimo e no último ano*”.

No que diz respeito às *relações com os colegas*, apenas um dos jovens mencionou que não gostou de certas brincadeiras que os colegas lhe faziam, as quais, não quis exemplificar.

Relativamente à *preparação para a vida pós-escolar* todos se lembram de ter o PIT e de terem realizado estágio em diversos contextos como os já indicados, e ainda, o museu municipal, a escola e biblioteca do ensino superior e o cabeleireiro. Atualmente, cinco dos sete jovens estão a realizar estágio profissional nos locais em que fizeram experiências anteriores no âmbito do PIT e referem que estão satisfeitos, que realizam bem as tarefas que lhes são atribuídas, que têm aprendido muitas coisas e que os responsáveis gostam deles, como testemunha uma jovem ao sublinhar que: “*tenho recebido bons elogios*”.

Apesar desta perceção positiva sobre o que fazem, três prefeririam estar noutros contextos, como o museu, a trabalhar com crianças ou num cabeleireiro, mas em dois casos não haveria a possibilidade de continuação e, num dos casos, a jovem considera que os pais não valorizam o seu interesse, afirmando: “*eu gostava de estar com bebés... eu queria, mas eles [os pais] são teimosos*”.

Quando inquiridos sobre as suas *competências a nível da vida independente* todos referem que sabem cuidar da sua higiene pessoal e de tarefas caseiras como limpar e arrumar a casa, fazer compras,

precisando em alguns casos de maior apoio no cozinhar e no gerir do seu dinheiro. Três das jovens revelam no seu discurso serem bastante autónomas, sendo que uma já é mãe de um menino de cerca de dois anos do qual cuida com o apoio da avó, outra está a ajudar a criar o seu sobrinho e uma outra vive sozinha.

No que concerne a atividades de lazer, dois dos jovens praticam uma atividade desportiva (arte marcial japonesa num caso e patinagem artística noutra) num clube da sua área de residência e os restantes dizem cantar, dançar, fazer exercício físico em casa ou dar pequenos passeios, andar de bicicleta perto do seu ambiente familiar, sozinhos ou com amigos. Um dos jovens refere que sai à noite todos os fins de semana com amigos e uma jovem diz que nunca saiu à noite com amigos porque os pais não deixam. Um outro refere que não gosta de sítios com muita confusão e como adora história prefere ver documentários nesta área ou jogar no computador. A jovem mãe diz ter perdido as suas amigas a partir do momento em que ficou grávida e uma outra verbaliza que prefere não ter amigos porque *“já tive más pessoas na minha vida... posso falar, mas sou reservada, sou de estar sozinha”*.

Todos afirmam que são felizes e que consideram que a sua vida tem qualidade. Quando inquiridos sobre os seus sonhos para o futuro, a maioria quer ter a sua vida independente com trabalho, casa, carro e família.

Considerações finais

O estudo aqui apresentado é ainda um trabalho em progresso, para o qual necessitamos de mobilizar um conjunto mais vasto de dados que nos permitam uma maior compreensão do percurso de jovens a quem o sistema educativo propôs caminhos alternativos aos do currículo comum.

Contudo, esta pequena amostra deixa-nos antever algumas linhas de análise e reflexão sobre as competências académicas, pessoais e sociais desenvolvidas ou não pela escola, família e comunidade.

Referências

- Becker, C., & Pallin, R. (2001). *Person-Centered Planning Approaches – A literature review*. Central Alberta Community Board. Acessível on-line.
- Costa, A. M. B. (Coord.) (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 dl 319/91*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC). Alunos com CEI e PIT a frequentar o ensino secundário no Baixo Alentejo e Alentejo Litoral, nos anos letivos de 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017. Documento não publicado e dados obtidos por solicitação em maio de 2018. Lisboa: DGEEC.
- Ferreira, S. S., & Pereira, M. C. (Coord.). (2015). *Transição para a vida adulta e autodeterminação*. Oliveira de Frades: ASSOL.
- Kaehne, A., & Beyer, S. (2014). Person-centred reviews as a mechanism for planning the post-school transition of young people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 58, 603-613. doi: 10.1111/jir.12058.
- Leite, T. S. (2011). *Currículo e necessidades educativas especiais*. Coleção “Indução e Desenvolvimento Profissional Docente”. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2724/1/Curr%C3%ADculo%20e%20Necessidades.pdf>.
- Luckasson, R., & Schalock, R.L. (2012). The role of adaptive behavior in a functionality approach to intellectual disability. In S. Santos & P. Morato (Eds.), *Comportamento adaptativo – Dez anos depois* (pp.9-18). Cruz Quebrada: Edições FMH, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2014). Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>
- O’Brien, J., & O’Brien, C. L. (2000). *The origins of person-centered planning – A community of practice perspective*. Responsive Systems Associates, Lithonia, GA. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED456599>.
- Pereira, M. (2014). *Apoios centrados nas pessoas*. Oliveira de Frades: ASSOL.
- Pinto, P. C. (Coord.). (2014). *Monitorização dos direitos humanos das pessoas com deficiência em Portugal: Relatório holístico*. Lisboa: ODDH, CAPP, ISCSP.
- Rodrigues, D. (Coord.). (2003). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2016). *Direitos humanos e inclusão*. Porto: PROFEDIÇÕES, Lda.

- Santos, S., & Morato, P. (Eds.) (2012). *Comportamento adaptativo – Dez anos depois*. Cruz Quebrada: Edições FMH, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntix, W., Coulter, D., Craig, E., . . . Reeve, A. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification and systems of support* (11th ed.). Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Soriano, V. (Ed.). (2002). *Transição da escola para o emprego*. Relatório síntese da European Agency for Development in Special Needs Education. Disponível em https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment_Transition-pt.pdf
- Soriano, V. (Ed.). (2006). *Planos individuais de transição – Apoio à transição da escola para o emprego*. Relatório síntese da European Agency for Development in Special Needs Education. Disponível em https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_pt.pdf
- Sousa, J. (Coord.). (2007). *Mais qualidade de vida para as pessoas com deficiência e incapacidades – Uma estratégia para Portugal*. Vila Nova de Gaia: Edição do Centro de Reabilitação Profissional de Gaia.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO. (Ed.). (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção educativa na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.
- Verdugo, M. A. (Coord.). (2009). *Escala Gencat – Manual de aplicación de la Escala Gencat de Calidad de Vida*. Barcelona: Departamento de Acción Social y Ciudadanía de la Generalitat de Catalunya.
- Wehmeyer, M. L., Buntinx, W. H. E., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Schalock, R. L., Verdugo, M. A., . . . Yeager, M. H. (2008). The intellectual disability construct and its relation to human functioning. *Intellectual and Development Disabilities*, 46(4), 311-318. doi: 10.1352/2008.46:311-318
- Wehmeyer, M. L., & Garner, N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16, 255-265.

Legislação referenciada

Decreto Lei nº 3/2008 de 07 de janeiro

“Remar contra a maré” de uma avaliação burocrática

Maria Isabel Lopes da Silva

Resumo: A avaliação formativa é preconizada nos documentos legais para o ensino básico, embora se verifique uma tendência para centrar a avaliação em resultados quantificados da aprendizagem. Esta tendência alargou-se à educação pré-escolar, tornando-se habitual a construção e adoção de checklists, por faixas etárias, que permitem quantificar percentagens das aprendizagens “adquiridas” e “não adquiridas”. Esta prática, não agradando a muitos educadores, é aceite, por falta de alternativas, como exigência a cumprir. A perspetiva de avaliação formativa adotada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) considera-a como intimamente ligada ao planeamento e como suporte do educador na construção e gestão do currículo. Esta perspetiva, em consonância com os fundamentos e princípios das OCEPE, remete para conceções teóricas que encaram a avaliação, como “recolha de informações para tomar decisões sobre a prática”, como uma construção de sentido que envolve todos os intervenientes (educadores/as, crianças e pais). Este processo, que assenta na recolha e organização de documentação pedagógica, integra diferentes vertentes da avaliação: ao ser orientadora do planeamento da ação constitui-se uma avaliação “para” a aprendizagem, sendo a participação das crianças nesse planeamento e avaliação vistos “como” um meio de aprendizagem, inclui, ainda, uma avaliação “da” aprendizagem, centrada na descrição dos progressos de cada criança, partilhada com crianças e pais. Se muitos educadores concordam com esta perspetiva, manifestam também dificuldades. Na implementação das OCEPE “Para remar contra a maré” considerou-se prioritário promover formação contínua, que apoiasse práticas de planeamento e avaliação interligadas.

Introdução

As primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), como proposta curricular nacional para a educação pré-escolar foram publicadas em 1997, sendo a sua implementação objeto de diferentes avaliações. A última (Abreu Lima et al., 2014) verifica que as OCEPE eram conhecidas e bem aceites pela generalidade dos educadores, que consideravam adequada a sua organização por áreas de conteúdo. Manifestavam, no entanto, algumas dificuldades na sua operacionalização, tais como, a utilização do texto como apoio à

planificação, a identificação de aprendizagens a promover e a falta de instrumentos de avaliação conceitualmente consistentes com a proposta.

Estes dados foram tidos em conta na reformulação e revisão das OCEPE, publicadas em 2016, em que, entre outros aspetos, se procurou clarificar o papel do/a educador/a na gestão do currículo e esclarecer o sentido de avaliação formativa, em que avaliação e planeamento estão interligados.

O processo participativo que acompanhou a elaboração das OCEPE de 2016, a consulta pública que precedeu a sua publicação vieram revelar melhor as dificuldades da implementação da proposta, decorrentes de diferenças nas tradições da avaliação na educação pré-escolar e na escolaridade obrigatória, acrescidas de uma pressão sobre a educação pré-escolar para seguir as lógicas de planeamento e avaliação das escolas.

Apresenta-se, em primeiro lugar, uma análise destas tradições e as consequências da pressão das escolas nas práticas dos educadores, para referir seguidamente, a conceção de planeamento e avaliação proposta nas OCEPE, enquadrada por um resumo dos fundamentos e princípios subjacentes a todo o desenvolvimento curricular, que dá sentido à proposta. Termina-se com algumas iniciativas tomadas no sentido para remar contra a maré de uma avaliação burocrática imposta pelas escolas.

Tradições da avaliação na educação pré-escolar e escolar

A educação pré-escolar (dos 3 anos à entrada na escolaridade obrigatória) mas, em geral, toda a educação de infância, desde o nascimento, foi muito influenciada pelas teorias da psicologia do desenvolvimento – a grande finalidade da educação pré-escolar nos primeiros documentos legais (1979) era definida como “favorecer o desenvolvimento global e harmonioso da criança”. Assim, a prática dos educadores tinha como referência as áreas tradicionais do desenvolvimento (socio-emocional, cognitivo, motor, linguagem) e as normas estabelecidas para as diferentes idades, inspiradas sobretudo

em Gesell, mas também, mais tarde, nos estádios de Piaget. Esta preocupação com o desenvolvimento era vista como distinta de uma avaliação das aprendizagens, considerada como própria da escolaridade obrigatória.

De facto, a avaliação na educação pré-escolar teve tendência a assumir um carácter global, integrado no quotidiano, sendo realizada de forma assistemática e superficial Zabalza (2000) com o argumento que, passando muitas horas com as crianças, os/as educadores/as têm muitas oportunidades de as observar e conhecer. O autor contrapõe que, também, os pais conhecem bem os filhos, para defender que este tipo informal de conhecimento não pode fundamentar uma avaliação profissional representativa e significativa, que integre informação de natureza diferente e proveniente de diversas fontes (ibid.).

Por seu turno, na tradição escolar, a avaliação corresponde a uma verificação das aprendizagens realizadas, tendo como referência as diretrizes dos programas e centrado-se numa avaliação classificativa dos resultados dos alunos.

Apesar do enfoque que os documentos legais mais recentes, independentemente das suas diferenças, dão à dimensão formativa da avaliação (cf. DL nº 139/2012; DL nº 17/2016 e DL 55/2018), a avaliação sumativa continua a ter uma importância preponderante.

Assim, as escolas tendem a assumir a avaliação como uma atividade burocrática, não integrada no processo de ensino e utilizando como principal instrumento testes de verificação de aprendizagens.

A pressão da avaliação escolar e da burocracia das escolas sobre a educação pré-escolar

Entre a tradição desenvolvimentista da educação pré-escolar e a tradição da avaliação dos resultados de aprendizagens numa perspectiva classificativa, os/as educadores/as de infância têm dificuldade em compreender as implicações de uma avaliação formativa preconizada para a escola em geral e acentuada no que diz respeito aos jardins de infância.

O caráter formativo da avaliação na educação pré-escolar é abordado no Anexo ao D-L nº 241/201, relativo ao Perfil Específico do Educador de Infância. “O educador avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança e do grupo [Cap. II, 3, alínea e)]. Esta perspetiva é reforçada numa Circular, publicada pela Direção Geral de Educação (Circular nº 4/DGIDC/-DSDC/2011 de 11 de abril) que, para dar resposta a dúvidas colocadas por profissionais e Agrupamentos de Escolas, esclarece que a avaliação é “processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem [...] um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação...”

Estas indicações não parecem ter tido uma grande influência nas escolas que continuaram a exercer pressão sobre os/as educadores/as no sentido de seguirem uma lógica de avaliação idêntica à praticada no ensino básico. Uma pressão também relacionada com perspetivas de eficácia das escolas e de prestação de contas, centradas na avaliação dos resultados obtidos pelos alunos – isto é na avaliação sumativa – e na sua expressão quantitativa, que facilita a comparação entre resultados de uns anos para outros.

Esta pressão de uma avaliação de resultados de aprendizagem não decorre apenas de tendências das organizações escolares, a influência das classificações para o ingresso no ensino superior, e a sociedade competitiva atual, leva também alguns pais, quer nas escolas públicas, quer privadas, a desejar uma avaliação semelhante à das escolas, bem como uma antecipação de práticas pedagógicas decalcadas nas do 1º ciclo.

Assim, e numa lógica escolar, os/as educadores são instados a produzir instrumentos de avaliação diagnóstica, e de avaliação de resultados, construídos pelo departamento ou equipa educativa e que cada educador terá de utilizar com o seu grupo.

A análise de alguns exemplos destes instrumentos permite verificar que são construídos para cada idade (3, 4, e 5 anos), o que parece indicar uma convergência entre a perspectiva desenvolvimental da educação pré-escolar e a progressão por anos na escolaridade, no ensino obrigatório.

A avaliação diagnóstica utiliza habitualmente fichas com tarefas que as crianças deverão realizar, em que se pode detetar uma certa influência de indicadores de *readiness*, tais como reprodução de formas geométricas, execução de tarefas de direccionalidade etc.

São também construídas fichas de avaliação da aprendizagem, que assumem, no geral, a forma de *checklists*, com um conjunto de descritores distribuídos por áreas de conteúdo, em que são assinaladas com cruces, os adquiridos, em aquisição e não adquiridos e em que é comum a mistura de aprendizagens muito específicas (*skills*), tais como contar até 10, ou dizer o nome completo e outras muito abrangentes como por exemplo é autónomo. Estas fichas preenchidas no final de cada trimestre são utilizadas para informar os pais, servindo também o seu preenchimento para, a nível do Agrupamento, quantificar percentagens globais de todos os grupos dos diferentes jardins de infância. A análise destes resultados é, nalguns casos, utilizada, para introduzir medidas corretivas, em geral orientadas no sentido de uma preparação para o 1º ciclo.

Nesta tendência, encontram-se algumas exceções de escolas que adotam propostas de avaliação, organizadas por áreas de conteúdo, que permitem introduzir avaliações descritivas da aprendizagem de cada criança.

Se a imposição de fichas pré-estabelecidas não agradava à maioria dos/as educadores/as, estes/as tinham dificuldades em apresentar alternativas. Estas dificuldades foram sendo relatadas, durante o processo participativo que acompanhou a elaboração das OCEPE de 2016, e na consulta pública que precedeu a sua publicação.

Apresenta-se, em seguida, o modo como as OCEPE abordam a avaliação formativa a ser utilizada na educação pré-escolar e que se enquadra nos fundamentos e princípios em que se baseiam o desenvolvimento de todo o currículo.

Planeamento e avaliação nas OCEPE

Fundamentos e princípios do desenvolvimento do currículo

Os fundamentos das OCEPE, de que decorrem princípios de ação do educador, correspondem a uma certa imagem de criança e conceção de aprendizagem. Têm como principal fontes de inspiração perspetivas sociocognitivistas de aprendizagem e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Estes fundamentos e princípios, que enquadram e dão sentido a toda a proposta curricular e, também, ao modo como é entendido o planeamento e avaliação, podem ser assim resumidos:

- Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis da evolução da criança – que supõe que o desenvolvimento não é um processo “natural” e idêntico para todas as crianças da mesma idade, porque é influenciado pela aprendizagem, isto é pelas experiências e oportunidades de aprendizagem, que, de modo formal ou intencional, lhe são proporcionadas por os diferentes ambientes em que viveu e vive, pelas interações que estabelece com outros (adultos e crianças). Esta interligação entre desenvolvimento e aprendizagem implica que cada criança é única e singular, tem interesses pessoais e formas próprias de aprender.

Decorre ainda deste fundamento que, dada a influência dos diferentes meios em que a criança vive no seu desenvolvimento e aprendizagem, importa que as famílias participem no processo educativo desenvolvido no jardim de infância.

- Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo – que remete para a imagem de uma criança competente, dotada de curiosidade e de capacidade de construir sentidos sobre o mundo que a rodeia, que tem o direito dar opinião sobre os assuntos que lhe dizem respeito e dessa opinião ser tida em conta, nomeadamente em participar no processo de desenvolvimento do currículo.
- Exigência de resposta a todas as crianças – porque todas têm direito à educação e uma educação que garanta uma maior igualdade de oportunidades. Sabendo-se da relevância da educação pré-escolar em contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, apela-se para uma educação inclusiva, que proporciona a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, que lhe permitam realizar todo o seu potencial. Esta inclusão supõe ainda que a diversidade não seja vista como um obstáculo, mas como uma situação favorável à aprendizagem.
- Construção articulada do saber – que reconhece o brincar como o meio natural de aprendizagem holística da criança e em que há continuidade e não uma contradição entre brincar e as aprendizagens a realizar em diferentes áreas de conteúdo, que serão abordadas de forma articulada e globalizante, não sendo vistas como “disciplinas”, mas como instrumentos de cultura, ou diferentes formas de literacia.

Análise da proposta de planeamento e avaliação das OCEPE

A proposta de avaliação das OCEPE está explicitada num Capítulo do Enquadramento Geral designado “Intencionalidade Educativa, construir e gerir o currículo”. Considera-se que a intencionalidade “caracteriza a intervenção profissional do educador”, permitindo-lhe “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13).

Esta intencionalidade implica uma reflexão sobre a prática apoiada em ciclos de planeamento, ação, avaliação, que permitem a cada educador adaptar o currículo ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução de cada criança e do grupo. Avaliação está, assim, integrada no processo de desenvolvimento do currículo como suporte do planeamento.

Para analisar esta proposta, recorreu-se a algumas categorias habitualmente utilizadas para situar as diferentes abordagens da avaliação (por exemplo, Nevo, 1983).

Conceções e definições da avaliação

São várias as definições de avaliação indicadas no texto, começando como uma mais global “recolha das informações úteis para tomar decisões” e que se inspira em Stufflebeam et al. (1971). Acrescenta-se que se considera a avaliação como “uma forma de conhecimento direcionada para a ação” sendo que “enquanto processo de conhecimento, a avaliação tem de utilizar os instrumentos teóricos e metodológicos da investigação, mas ao serviço de uma lógica própria orientada para a ação” (Sanchez, 1984, p. 26).

Se estes autores não estabelecem uma relação direta entre avaliação e planeamento, esta é referida como uma perspetiva designada como “avaliação à maneira de Vigotsky” (*assessment on Vigotsky mode*) relacionada com uma pedagogia que pretende trabalhar na Zona de Desenvolvimento Próximo “em que o interesse do educador pelo que a criança sabe ou domina num determinado momento não se esgota em si próprio, mas consiste em ter pistas para que conceitos, conheci-

mentos e oportunidades podem ser proporcionados para alargar as compreensões emergentes” (National Research Council, 2001, p. 245).

Alude-se ainda a um outro sentido referido na literatura sobre avaliação, como correspondendo a uma apreciação ou produção de um “juízo de mérito ou valor”. Chama-se, no entanto, a atenção para que esse juízo de valor, com às vezes acontece em avaliações informais e descritivas, não se centra na pessoa da criança, mas na valorização da sua aprendizagem, das suas formas de aprender e dos seus progressos. Assim, importa que o educador tome consciência do que valoriza nas aprendizagens das crianças para poder explicitar esses valores e as suas opções junto de outros intervenientes. Mas, “[s]abendo que os vários intervenientes podem ter valores e conceções diferentes, a sua explicitação pode fundamentar um diálogo construtivo e formativo para todos” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15). Essa explicitação e diálogo que remetem para o que é designado nas teorias da avaliação como “avaliação democrática”, ou “avaliação colaborativa”, uma avaliação como construção de sentido pelos diferentes participantes, também baseada numa abordagem socioconstitutivista.

Intervenientes

Este processo de planeamento e avaliação inclui todos os participantes no processo, especialmente educador/a, crianças, mas também profissionais que intervêm na educação das crianças e, ainda, os pais. Neste processo social de avaliação colaborativa, a participação não consiste apenas em dar informação (fornecer feedback aos alunos ou comunicar aos pais o processo educativo e os seus efeitos), supõe a participação desses intervenientes na tomada de decisões.

Finalidades da avaliação

A principal finalidade da avaliação é suportar o desenvolvimento do currículo e a sua adequação, por isso planeamento e avaliação estão intimamente relacionados.

Nessa interligação, distinguem-se três vertentes:

- Avaliação para a aprendizagem – designação proposta por Bloom para acentuar a importância do feedback dado aos alunos e da utilização da avaliação na melhoria das estratégias de ensino e aprendizagem. Este tipo de avaliação é por vezes identificado com avaliação formativa, embora haja autores que consideram não serem equivalentes (William, 2011). Na perspetiva das OCEPE, essa avaliação formativa permitirá não só a modificação de estratégias, mas influenciará também o planeamento de propostas que alarguem a compreensão das crianças, numa perspetiva de desenvolvimento emergente do currículo, em que se articulam os interesses e iniciativas das crianças e as iniciativas do/a educador/a.
- Avaliação como aprendizagem – a participação das crianças no planeamento e avaliação do contexto (ambiente educativo) e do desenvolvimento do currículo constituem estratégias de aprendizagem, que promovem nomeadamente a autorregulação da aprendizagem, a metacognição etc. A participação das crianças e de outros intervenientes (colegas, pais) é também um meio de formação e desenvolvimento profissional. Por isso se denomina esta avaliação como “formadora” (Leite & Fernandes, 2002), pois se refere “a uma construção participada de sentido que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16).
- Avaliação da aprendizagem – embora o texto das OCEPE afirme que uma “uma avaliação sumativa que quantifica ou estabelece níveis de aprendizagem não se enquadra nesta abordagem de avaliação formativa” (id, p. 18) no sentido de contrariar determinadas práticas existentes, de facto, prevê uma avaliação da aprendizagem, quando reconhece a necessidade de, periodicamente, ser realizado um balanço do processo e dos efeitos, para poder ser comunicado a outros. Esta avaliação não tem, de facto, carácter sumativo, no seu sentido habitual, porque também se destina a ser reinvestida no planeamento da ação, e porque não será apenas realizada pelo educador, mas envolverá outros participantes, nomeadamente crianças e pais.

Objetos de avaliação

Os objetos de avaliação retomam o que está exposto no DL n.º 241/2001 atrás referido Assim, a avaliação tem, assim, como objetos:

O ambiente educativo – considerado nas OCEPE como suporte do desenvolvimento curricular, o que remete para a noção de pedagogia como “construto que reflete a focalização conjunta na situação da criança e nas características do contexto educativo – duas condições essenciais para a avaliação da aprendizagem (National Research Council, 2001, p. 249).

- Os processos educativos – o modo como esses processos se desenvolvem é também essencial, no pressuposto que os resultados não são separáveis dos processos.
- A autoavaliação do educador – o papel do educador no desenvolvimento dos processos e nos seus efeitos implica que se interrogue sobre o que faz, como faz, como constrói um ambiente educativo rico e estimulante, que oportunidades de aprendizagem proporciona, em que medida envolve as crianças no seu processo educativo.
- O desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e do grupo – a avaliação dos objetos anteriores terá como referência os seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e também do grupo, uma vez que os efeitos no grupo criam um contexto favorável ao desenvolvimento e aprendizagem de cada um dos seus membros.

Crítérios de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem

Consistindo toda a avaliação num processo de comparação, considera-se que os critérios de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem se centram nos progressos de cada criança e do grupo, uma avaliação também designada ipsativa, em que a situação num determinado momento é comparada com um momento anterior.

Este critério de avaliação demarca-se de uma avaliação de tipo normativo, que tem como critério normas estabelecidas que, na tradição da educação de infância, tem como referência os padrões do desenvolvimento normal. Diferencia-se, ainda, de uma avaliação criterial, em que o aluno é avaliado tendo em conta em que medida foram atingidos os objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos. Uma avaliação inspirada nas perspetivas behavioristas, e adotada em geral nas escolas, embora sem haver, muitas vezes, a preocupação de reformulação de estratégias, para que todos os alunos possam atingir esses objetivos, que preside à abordagem behaviorista.

Metodologia

A metodologia que se coaduna com esta conceção corresponde ao que foi designado como “avaliação alternativa” ou “avaliação autêntica” –

que é apresentada no texto, como uma “avaliação contextualizada (baseada em registos de observação e recolha de documentos situados em contexto) significativa e realizada ao longo do tempo em situações reais” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16). Trata-se de uma metodologia em que a recolha de informação sobre o processo e os seus efeitos se insere no dia-a-dia e em que não há, como é habitual nas escolas, momentos e atividades específicas destinadas à avaliação, separadas do processo de aprendizagem. Esta recolha tem como suporte a organização, interpretação e reflexão de documentação pedagógica, que vai sendo produzida pelas crianças e o educador.

O texto das OCEPE aborda ainda o desenvolvimento anual do processo de planeamento e avaliação que começa, de facto, pela avaliação (caracterização ou avaliação diagnóstica) que fundamenta um planeamento global – projeto curricular de grupo – e que se vai desenvolvendo a ajustando, ao longo do tempo, através de ciclos sucessivos de planeamento ação e avaliação.

Para remar contra a maré

Esta proposta de planeamento e avaliação que propõe o desenvolvimento flexível e emergente do currículo, gerido pelo educador, com a participação das crianças e de outros intervenientes, implica remar contra a maré, não só das práticas uniformizadoras das escolas, mas também contra a tradição da educação de infância orientada pelas normas do desenvolvimento.

Pôr em prática o fundamento que desenvolvimento e aprendizagem são indissociáveis tem como consequência que a intencionalidade do/a educador/a não se traduz num planeamento rígido em que todas as crianças têm de aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo, mas sim em tomar decisões informadas sobre as oportunidades de aprendizagem que permitam que cada criança e o grupo possam progredir.

Para facilitar esse processo exigente de planeamento e avaliação, as OCEPE de 2016 procuraram melhorar a apresentação da organização

do ambiente educativo e as suas implicações no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, também, estruturar as áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação (que inclui os domínios de Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem da Escrita, Matemática) e Conhecimento do Mundo. Esta estrutura inclui não só uma apresentação que indica o sentido de cada área ou domínio e as relações entre eles, mas detalha ainda diferentes vertentes a abordar e as aprendizagens a promover em cada uma delas. Nessas aprendizagens, vistas como como finalidades globais e em construção, são apresentados não só exemplos de evidências que poderão apoiar o educador a observar os progressos das crianças, mas também exemplos de estratégias que poderá utilizar para as promover, numa ligação entre processos e resultados.

Estas modificações no texto não parecem, no entanto, ser suficientes para que os educadores se apropriem da conceção de planeamento e avaliação central para a implementação das OCEPE. Foram assim previstos outros meios de “remar contra a maré”, tais como oficinas de formação e produção de textos de apoio, que permitam esclarecer e aprofundar as práticas pedagógicas coerentes com esta proposta de planeamento e avaliação.

Referências

- Abreu Lima, I., Pinto, A. I., Grande, C., Cadima, J., Mata, L., Pimentel, J., & Marinho, S. (2014). *Caracterização dos contextos de educação pré-escolar. Inquérito extensivo. Relatório final*. UP/ISPA/DGE. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/estudo-de-avaliacao-das-orientacoes-curriculares-e-da-qualidade-na-educacao-pre-escolar>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Edições ASA.
- National Research Council. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Committee on Early Childhood Pedagogy. Barbara T. Bowman, M. Suzanne

Donovan, and M. Susan Burns, (Eds.). Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.

Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation. *An analytical review of the literature. Review of Educational Research.* 53,117-128.

Sanchez, J. (1984) L'évaluation entre la recherche et l'action. *Cahiers du C.T.N.E.R. H. I, 28, 25-34.*

William, D. (2011). What is assessment for learning. *Studies in Educational Evaluation,* 37, 3-14.

Zabalza (2000) Evaluación en educación infantil. *Perspetivas de educação,* 6, 30-35.

Legislação consultada

DL nº 542/79 de 31 de dezembro

DL nº 241/2001 de 30 de agosto

DL nº 139/2012 de 5 de julho

DL nº 17/2016 de 4 de abril

DL 55/2018 data de 6 de junho

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril

Escala de Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar: Processo de construção

Solange Ester Koehler

Lourdes Mata

Resumo: A atuação profissional dos psicólogos a trabalhar em contexto escolar é marcada por desafios diversos como também por inúmeras possibilidades de atuação e do engajamento em múltiplas atividades. As fontes de eficácia são as responsáveis pela formação das crenças de autoeficácia, e ainda são pouco exploradas no domínio das profissões. Assim, o presente estudo teve por propósito descrever o processo de construção da Escala de Autoeficácia de Psicólogos em Contexto Escolar (EAPsi), instrumento de uso quantitativo, específico para esses profissionais. Esse estudo tem como referência a Teoria Social Cognitiva de Bandura, onde a autoeficácia (AE) é a confiança na capacidade pessoal para organizar e executar certos cursos de ação de modo a estimar a probabilidade de alcançar um determinado objetivo. O processo de construção foi iniciado pela revisão teórica, construção dos itens para após passar por análise de especialistas e verificação da estrutura. A escala foi construída de raiz com 35 itens distribuídos disformemente em seis dimensões. A amostra, do estudo piloto, foi composta por 25 psicólogos sendo 88% do gênero feminino, 52% trabalham em instituições públicas, sendo que 40% atuam na educação infantil e no ensino fundamental. Observou-se que a escala apresenta problemas de distribuição das respostas para alguns itens apesar de revelar valor de alfa de .92. Constata-se a necessidade de alargamento das possibilidades de respostas como também o aprimoramento na semântica das afirmações dos itens. Conclui-se que a EAPsi demonstrou ser um instrumento promissor, necessitando ser administrada a uma amostra alargada para confirmação das dimensões que conceitualmente sustentaram a elaboração dos itens.

Palavras-chave: Escala, autoeficácia, Psicólogo em contexto escolar.

Introdução

A atuação do psicólogo, em colaboração com os demais profissionais da área da educação, está integrada de forma perceptível no sistema escolar brasileiro. Pesquisas e relatos demonstram a sua inserção no ensino fundamental, médio, como também na educação superior (Bisinoto,

Este estudo foi financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (UID/CED/04853/2016)

2011; Feitosa, 2017; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009; Tanamachi, Proença, & Rocha, 2000). Essa atuação nas instituições de ensino, intensificou-se a partir da década de 30, quando a psicologia se consolidou no Brasil, com a atuação clínica. Esta prática decorria principalmente no contexto das dificuldades de aprendizagem e orientação profissional, devendo contribuir de forma significativa para a otimização dos processos de ensino-aprendizagem, para o empenho na promoção da saúde mental, para a melhoria do bem-estar psicológico, assim como para ações direcionadas ao desenvolvimento de todos os elementos da comunidade educativa.

Revisitando o percurso de inserção do psicólogo em contextos escolares, conclui-se que, no final do século XVIII, esses profissionais começaram a ocupar um espaço dentro das instituições educacionais, especialmente através do uso de testes psicológicos. A Escala Binet-Simon (Correia & Campos, 2004) foi a primeira escala métrica de inteligência infantil utilizada nesse contexto. Testes dessa natureza foram usados para comparar as capacidades das pessoas em diferentes domínios e, conseqüentemente, serviu para a seleção e classificação dos alunos. Esse foco na psicometria foi reforçado a partir do movimento de obrigatoriedade do ensino e do processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais (Fagan, 1992) no sistema escolar. No transcorrer do final dos anos 70, observou-se no Brasil um movimento de crítica a esse modelo de profissional como aplicador de instrumentos de segregação (Patto, 1981, 1987). Diversas pesquisas constaram que os psicólogos nas escolas compreendiam os sintomas e transtornos dos estudantes com ênfase nas incapacidades individuais, encontrando, especialmente na história de vida, uma forma de sinalizar apenas as dificuldades do aluno, desconsiderando aspectos político-sociais, genéticos e intraescolares, participantes no contexto produção das dificuldades (Neves & Almeida, 2003).

Percebendo que esse movimento de seleção e classificação dos alunos não surtia o efeito desejado, iniciou-se um período de mudanças. Constatou-se que a prática desses profissionais não deveria estar alicerçada em modelos clínicos ou médicos, mas, sim, na perspectiva de atingir diversos públicos (alunos, professores, comunidade escolar e famílias) em diferentes níveis de intervenção. Somado a isso, construí-

ram-se estratégias de intervenção psicológicas predominantemente preventivas, visando à promoção do desenvolvimento integral de sujeitos, com ações em grupos e suas relações (Almeida & Peixoto, 2011; Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Neves & Almeida, 2003).

Oakland e Jimerson (2007) destacam que a inserção dos psicólogos nas escolas e as suas práticas profissionais foram influenciadas tanto por políticas e reformas educativas, por fatores econômicos e culturais, a nível nacional e internacional, como também por circunstâncias relacionadas à evolução da psicologia em geral. Nessa direção, Oakland, e Cunningham (1992) afirmam que a construção (do futuro) da psicologia escolar partirá da premissa de delimitar a área de atuação e também a partir da elaboração de um retrato claro do estado atual da profissão.

Frente a essa natureza multifacetada do papel do psicólogo escolar, e da necessidade de reunir informações sistematizadas sobre esses profissionais e o exercício da profissão (Jimerson et al., 2004), surgem interrogações importantes que podem auxiliar na elaboração de uma imagem clara do estado atual da profissão (Oakland & Cunningham, 1992), no que se refere às percepções de autoeficácia desse profissional, levando em conta que ele diariamente enfrenta eventos que afetam a sua vida e seu trabalho, devido às múltiplas funções que exerce, considerando a natureza diversificada do papel do psicólogo escolar (Marinho-Araujo, 2005; Marinho-Araujo & Almeida, 2014).

Nesse aspecto, pesquisar a autoeficácia foi o caminho encontrado para auxiliar na definição da atuação profissional. Para tanto, faz-se necessário contextualizar a teoria que referenda esse constructo: Teoria Social Cognitiva, para, em seguida, apresentar o conceito do que é a autoeficácia, e de como as crenças de autoeficácia se formam. A opção adotada de elaborar uma escala específica para esses profissionais está associada às orientações de Bandura (2001), o qual entende que uma das maneiras mais adequadas para se mensurar o constructo da autoeficácia é com a utilização de escalas. Sendo a crença de autoeficácia medida em diferentes domínios, é necessário atentar para que cada escala seja direcionada ao domínio particular de interesse, somado às características das tarefas que desenvolve.

A Teoria Social Cognitiva (TSC), postulada por de Albert Bandura, possui ênfase no comportamento humano em que as características

(humanas) resultam de relações dinâmicas entre o sujeito, o meio onde está inserido e o seu comportamento, ou seja, uma concepção de ser humano como um sujeito ativo que não vive passivamente à mercê de forças de seu meio externo. Ele é agente de sua história: ele avalia suas ações e atua sobre a realidade (Azzi & Vieira, 2014; Bandura, 1977, 1986, 1989; Bandura, Azzi, & Polydoro, 2008).

Quando a pessoa produz uma avaliação da realidade, ela se torna capaz de construir um conjunto de crenças em torno de sua capacidade de organizar e executar ações que são fonte de motivação (Bandura, 1977, 1986, 1997), produzindo certas realizações que lhe tragam motivação. Logo, a probabilidade de *realizar* determinada tarefa, obter sucesso e alcançar os resultados desejados, formam as expectativas da autoeficácia.

Para Bandura (1977) a autoeficácia afeta as escolhas que fazemos, os esforços que desprendemos nas atividades, o grau de persistência que mostramos em face das dificuldades e como nos sentimos ao realizá-la. Assim, ela afeta o comportamento de modo indireto e influencia o modo de pensar das pessoas, os cursos de ações e as metas que pretende seguir. A autoeficácia não é relativa ao número de habilidade que se tem, mas refere-se ao seu desempenho, a partir das habilidades que possui, levando em conta todas as variedades.

A ênfase dessa teoria está no interacionismo, que caracteriza a relação de causalidade recíproca triádica entre os determinantes ambientais, pessoais e comportamentais. Logo, a crença de autoeficácia será formada a partir das informações recebidas por meio de quatro fontes, conforme Bandura (1997) sendo elas: (1) a experiência pessoal e direta (*enactive mastery experience*), a qual se baseia em resultados das próprias experiências que o sujeito vivencia; (2) a experiência vicariante (*vicarious experience*) que é a capacidade do ser humano em aprender com as experiências vividas por outras pessoas; (3) a persuasão social (*enactive mastery experience*), quando o ambiente social promove a percepção de que a pessoa possui as capacidades para resolver diversas situações; e (4) o estado fisiológico (*physiological and affective states*) pois, dependendo das circunstâncias, a ansiedade e o estresse, bem como o acúmulo de atividades, influenciam a percepção da própria capacidade e da competência frente à resolução de determinada situação. Durante a

realização de uma atividade, as pessoas podem obter alguma informação sobre sua capacidade por meio de avaliação do seu estado emocional. Logo, essas reações, físicas e/ou emocionais atuam como indicativos de sucessos ou fracassos na atividade.

Assim, o sucesso em uma tarefa não depende somente do fato do indivíduo possuir as capacidades requeridas, mas dependerá da capacidade para exercer controle sobre os acontecimentos necessários para atingir os objetivos desejados (Pajares & Olaz, 2008). As fontes de eficácia fornecem informações relevantes para a formação dos julgamentos de autoeficácia, ou seja, é a partir das interpretações que as pessoas realizam das situações vivenciadas que as informações são levantadas apoiando os julgamentos de competência e contribuindo ou não para as crenças de autoeficácia.

Outro aspecto relevante apontado por Bandura (2012) é que muitas escalas não conseguem captar as crenças de autoeficácia. A autoeficácia não pode ser considerada como um traço generalizado, mas como um constructo dinâmico que pode ser aprimorado com aprendizagem e por meio de experiências. Sabe-se que o conceito de autoeficácia é específico, porém relativo a diversos domínios, sendo que em contexto ocupacional possui alguns estudos (Damásio, Freitas, & Koller, 2014; Pedrazza, Trifiletti, Berlanda, & Bernardo, 2013; Rigotti, 2008), mas são desconhecidas as pesquisas com psicólogos que trabalham em contexto escolar.

Método

Participantes

Participaram no estudo piloto 25 psicólogos educacionais com idade mínima de 26 anos e a máxima de 55 anos ($M=36.50$, $DP=9.46$), sendo 88% do sexo feminino. Aproximadamente metade dos participantes trabalham em instituições públicas municipais (12%), estaduais (28%) ou federais (12%), enquanto 48% trabalham em instituições particulares (32%) ou filantrópicas (16%). No que se refere ao nível de escolaridade onde atua, a maioria trabalha na educação infantil e no ensino fundamental (40%), 35% trabalham tanto na educação infantil, como no ensino fundamental e médio, e 25% trabalham no ensino médio e superior.

Instrumento

Utilizando-se do autorrelato, a escala em estudo é um instrumento que objetiva identificar a auto eficácia dos psicólogos em contexto escolar para organizar e executar ações requeridos para produzir certas realizações referentes aos aspectos necessários da profissão. O instrumento foi construído para avaliar as crenças de autoeficácia dos psicólogos em contexto escolar a partir de uma revisão extensa da literatura (nacional e internacional) focando-se nas ações possíveis que o profissional psicólogo desenvolve/já desenvolveu em trabalhos no contexto das escolas. Ações essas de sua competência e por vezes, exclusiva desse profissional como o seguimento de casos individuais, intervenção comunidade educativa, cooperação com colegas e chefias e a utilização de instrumentos de avaliações com uso de testes psicológicos.

Acrescido da análise dos itens de outras escalas, tanto genéricas quanto específicas de autoeficácia, tais como a Escala de Autoeficácia Geral Percebida (Sbicigo, Teixeira, Dias, & Dell’aglio, 2012), *Occupational Self-EfficacyScale – Short Form (OSS-SF): Adaptation and evidence of constructo validity of the Brazilian version* (Damásio et al., 2014), e *Developmentand Initial Validation of the Self-Efficacy Scale for Social Workers* (Pedrazza et al., 2013), foi elaborada uma versão inicial da escala de autoeficácia para psicólogos.

O objetivo ao elaborar essa escala foi criar um instrumento para mensurar a autoeficácia dos psicólogos, focando a capacidade para exercer as atividades de sua competência no âmbito da educação, em atividades relacionadas ao ensino.

Na versão inicial da escala de autoeficácia para psicólogos em contexto escolar a mesma apresentava um enunciado onde estava especificado que o profissional iria encontrar descrito condutas individuais que podiam ser desenvolvidas por um psicólogo em contexto escolar e analisar como o profissional sentia-se em relação ao possível desenvolvimento. Essa versão possuía 35 itens em formato *Likert* de 5 pontos, sendo (1) para total desacordo e (5) para total acordo. Antes, dessa aplicação piloto, foi solicitado que psicólogos (considerados juízes), que atuam em contexto escolar, respondessem ao questionário, mas, acima

de tudo, que apontassem inconsistências sobre as questões, especialmente aquelas referentes à clareza e à pertinência dos mesmos, assim como a respeito da concordância das questões (redação), com a intenção de aprimorá-las. O conhecimento específico acerca do constructo por parte dos profissionais da área da psicologia, foi fundamental para a construção do instrumento e melhoria da investigação.

Ressalta-se, também, que, durante a elaboração dos itens houve a definição das dimensões do teste em termos constitutivos e operacionais, num total de seis dimensões.

Procedimentos

Para a realização desse estudo piloto, os psicólogos foram convidados para participar da pesquisa por endereço eletrônico utilizada a técnica do Respondent Driven Sampling (RDS), que combina a amostragem em bola de neve (snowballsampling) (Goodman, 1961). Também foi recrutado participantes por meio de redes sociais, como uma forma de compensar a amostragem não-aleatória (Heckathorn, 1997). Faz-se necessário salientar que no Brasil não existe um órgão oficial que sintetize dados sobre os profissionais que atuam em contexto escolar. O Conselho Federal de Psicologia (CFP) e/ou os Conselhos Estaduais de Psicologia (CRP) possuem os cadastros dos profissionais, porém, não por área de atuação. Além disso, normalmente não disponibilizam os endereços eletrônicos dos psicólogos, como também não encaminham as pesquisas para os profissionais cadastrados.

Convém ressaltar que, ao ser convidado para participar, o psicólogo era informado da natureza da pesquisa, dos objetivos e dos procedimentos éticos adotados, como também da confidencialidade, de modo que não precisavam identificar-se.

Resultados

Foi realizada uma análise descritiva de cada um dos itens do instrumento (Tabela 1). Observamos que apenas 31.43% dos itens

abrange o intervalo possível da escala (1-5), sendo utilizadas todas as alternativas de resposta. Os itens 16 e 33 são os mais problemáticos, sendo que apenas foram utilizadas as alternativas de resposta 4 e 5, pelo que apresentaram pouca capacidade de discriminação entre sujeitos com alta e baixa autoeficácia. Ainda, em 28.57% as alternativas de resposta 1 e 2 não foram utilizadas. O valor mínimo obtido pelos participantes na escala total é mais elevado que o valor médio do intervalo de resposta (3), refletindo a distribuição pouco adequada dos itens que compõem a escala.

Os valores de assimetria (Sk) assumem para todos os itens, à exceção do 16, um valor negativo, que significa que a média dos itens tende a afastar-se dos valores mínimos da escala, aproximando-se antes do seu extremo máximo (Marôco, 2018). Os valores de curtose (Ku) variaram bastante com poucos itens que apontem para uma distribuição normal das respostas (entre -0.5 e 0.5). A escala total apresenta valores a assimetria e curtose adequados, mas apenas dentro dos valores superiores da escala (3.06-4.80), o que, possivelmente, indica um efeito de teto (isto é, todos os participantes apresentam os valores mais elevados da escala, sendo difícil diferenciar participantes com altos níveis de autoeficácia dos participantes com baixos níveis, diminuindo a capacidade do instrumento de medir adequadamente o construto (Salkind, 2010).

Obteve-se uma elevada correlação de quase todas as variáveis com o total da escala, que resultou num elevado valor de alfa (.92), demonstrando a consistência interna da escala. No entanto, observam-se alguns itens (6, 9, 14, 20, e 30) que apresentam níveis inferiores aos adequados (<.30) de correlação item-total (Souza, Alexandre, & Guirardello, 2017). Estes valores indicam que os itens poderão medir outro construto que não a autoeficácia e sugerem a reformulação destes itens, mas os níveis adequados de consistência interna indicam que poucas alterações terão necessários na redação dos itens em si.

Tabela 1

Análise descritiva para os 35 itens da Escala de Autoeficácia para Psicólogos em Contexto Escolar

Itens	Min.	Máx.	M	DP	Sk	Ku	Correlação item-escala total (corrigida)
1 Eu sou capaz de me comunicar de maneira eficaz com a equipe gestora.	2.0	5.0	4.28	0.89	-1.38	1.69	.724
2 Eu sou capaz de arranjar canais de comunicação eficazes com as famílias.	2.0	5.0	3.80	1.08	-0.43	-1.03	.562
3 Eu sou capaz de atingir meus objetivos de psicólogo na instituição onde trabalho.	2.0	5.0	4.04	0.93	-0.75	-0.12	.676
4 Eu sou capaz de avaliar a eficácia das minhas intervenções.	1.0	5.0	4.08	1.04	-1.14	1.48	.678
5 Eu sou capaz de colaborar com a equipe gestora.	2.0	5.0	4.44	0.87	-1.45	1.27	.470
6 Eu sou capaz de contribuir na formação da equipe pedagógica.	3.0	5.0	4.16	0.69	-0.22	-0.73	.252
7 Eu sou capaz de me comunicar adequadamente com meus colegas de trabalho.	3.0	5.0	4.28	0.68	-0.41	-0.68	.557
8 Eu sou capaz de dar conta dos compromissos relacionados a minha atividade profissional.	1.0	5.0	3.96	1.02	-0.94	1.20	.458
9 Eu sou capaz de responder às necessidades individuais dos alunos da instituição.	1.0	5.0	3.32	0.99	-0.72	1.01	.156
10 Eu sou capaz de desenvolver minhas obrigações, sem ser cobrado pela equipe gestora.	1.0	5.0	4.16	1.07	-1.46	2.06	.498
11 Eu sou capaz de elaborar pareceres e laudos psicológicos e realizar registros dos atendimentos.	1.0	5.0	3.60	1.41	-0.65	-0.85	.391
12 Eu sou capaz de encaminhar casos para outros profissionais, quando necessário.	3.0	5.0	4.60	0.71	-1.54	1.00	.523
13 Eu sou capaz de estabelecer boas relações com colegas do meu trabalho.	3.0	5.0	4.60	0.64	-1.41	1.00	.644
14 Eu sou capaz de realizar avaliações psicológicas quando necessárias.	1.0	5.0	3.72	1.46	-0.78	-0.80	.221
15 Eu sou capaz de executar ações de intervenção junto às turmas.	2.0	5.0	4.32	0.85	-1.14	0.73	.208
16 Eu sou capaz de me manter atualizado para melhor executar as minhas funções no trabalho.	4.0	5.0	4.40	0.50	0.43	-1.98	.369
17 Eu sou capaz de ofertar atendimento aos pais e demais familiares dos alunos.	1.0	5.0	4.04	1.06	-1.23	1.50	.352
18 Eu sou capaz de identificar as principais necessidades de intervenções individuais no contexto onde trabalho.	1.0	5.0	4.04	0.98	-1.25	2.37	.478
19 Eu sou capaz de opinar a respeito do que deve ser feito no trabalho da equipe onde atuo.	2.0	5.0	4.40	0.87	-1.34	1.04	.604

Tabela 1 (cont.)

Itens	Mín.	Máx.	M	DP	Sk	Ku	Correlação item-escala total (corrigida)
20 Eu sou capaz de organizar ações socioeducativas (ações de sensibilização, palestras, oficinas, cursos) para a comunidade escolar.	3.0	5.0	4.52	0.59	-0.76	-0.32	.136
21 Eu sou capaz de pensar alternativas para resolver problemas que surgem no meu trabalho.	3.0	5.0	4.64	0.57	-1.34	1.04	.421
22 Eu sou capaz de participar do planejamento da política educacional da instituição.	1.0	5.0	3.92	1.29	-1.11	0.27	.723
23 Eu sou capaz de pensar e executar ações relacionadas ao desenvolvimento dos alunos.	3.0	5.0	4.20	0.87	-0.42	-1.56	.435
24 Eu sou capaz de enfrentar adversidades do meu trabalho.	3.0	5.0	4.20	0.64	-0.20	-0.48	.297
25 Eu sou capaz de procurar apoio da equipe gestora quando necessário.	2.0	5.0	4.32	0.85	-1.14	0.73	.766
26 Eu sou capaz de planejar a curto, médio e longo prazos o que deve ser feito no meu trabalho.	2.0	5.0	4.28	0.74	-1.19	2.47	.476
27 Eu sou capaz de promover o envolvimento das famílias no processo educativo.	2.0	5.0	3.84	0.99	-0.50	-0.61	.431
28 Eu sou capaz de propor atividades em grupo para responder a problemáticas identificadas.	2.0	5.0	4.16	0.90	-1.09	0.87	.405
29 Eu sou capaz de realizar diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional.	2.0	5.0	3.96	1.14	-0.66	-0.99	.659
30 Eu sou capaz de resolver problemas difíceis no meu trabalho.	3.0	5.0	4.16	0.75	-0.27	-1.08	.257
31 Eu sou capaz de responder aos pedidos de trabalho feitos pela equipe gestora.	3.0	5.0	4.28	0.68	-0.41	-0.68	.608
32 Eu sou capaz de definir o instrumento mais adequado para cada caso.	1.0	5.0	4.12	0.93	-1.62	4.17	.683
33 Eu sou capaz de trabalhar em equipe.	4.0	5.0	4.68	0.48	-0.82	-1.45	.608
34 Eu sou capaz de promover uma boa relação entre a escola e a família, maximizando o potencial de colaboração de cada família.	2.0	5.0	4.08	0.81	-0.66	0.26	.514
35 Eu sou capaz de utilizar os instrumentos/provas necessários para a avaliação e caracterização dos casos e situações com que me deparo.	1.0	5.0	3.76	1.05	-0.88	0.65	.606
Total	3.06	4.80	4.15	0.47	-0.55	-0.42	

Discussão e conclusão

Nesta pesquisa, procurou-se realizar um estudo piloto utilizando os itens da uma possível escala de autoeficácia para psicólogos em contexto escolar, seguindo as orientações de Bandura (2001) identificando os elementos pertinentes e levando em conta que as pesquisas que visem à construção de instrumentos são escassas e, nesse sentido, há necessidade de preencher essa lacuna. Para tanto, os itens foram elaborados a partir das atividades elencadas na literatura nacional e internacional que o psicólogo desenvolve em contexto escolar. Essas ações não se focavam exclusivamente na avaliação dos alunos mas em ações de cunho institucional, com propostas de trabalho que enfocam intervenções voltadas para a comunidade escolar como um todo, atuando no processo ensino-aprendizagem, somado a atuação na mediação de conflitos (Machado & Souza, 2010; Patto, 1984; Tanamachi et al., 2000). Essa diversidade de ações levou a elaboração de itens sobre dimensões distintas de intervenção como o seguimento de casos individuais, intervenção comunidade educativa, relacionamento com colegas e chefias, e a utilização de instrumentos de avaliações com uso de testes psicológicos.

A análise revelou que a escala apresenta bons indícios na temática da autoeficácia, visto ter apresentado (gerado) um elevado valor de alfa (.92), constatando que os itens semelhantes sejam relacionados.

No que se refere aos aspectos a melhorar, observou-se que a escala atual apresenta problemas de distribuição de itens, já que é composta por uma grande quantidade de partes com respostas centradas nos extremos máximos da escala, dificultando a discriminação dos participantes com elevada autoeficácia dos participantes com baixa autoeficácia. De acordo com Ribeiro (2010), um bom item deve garantir que os participantes utilizem todas as alternativas de resposta que cada item oferece e que a distribuição de respostas apresente uma distribuição normal (isto é, a maioria das respostas deveriam estar nas alternativas intermédias).

Na continuidade deste trabalho, e tendo em conta os resultados obtidos será alterada a escala de resposta aos itens para melhorar a validade dos itens, no que se refere à distribuição das respostas, ou

seja, a necessidade de expandir as opções de respostas, partindo da possibilidade de respostas de um (discordo totalmente) a dez (concordo totalmente), conforme salienta Bandura (2001) e reafirmado por Polydoro e pesquisadores (Polydoro, Azzi, & Vieira, 2010). Para além disso existe a necessidade de administrar o instrumento a um grupo de participantes mais alargado de modo a verificar a estrutura fatorial da mesma e a sua eventual organização em dimensões distintas tal como foi considerado na elaboração dos itens considerados nesta versão. Um instrumento com essas características facilitará a elaboração do perfil profissional do psicólogo em contexto escolar.

A autoeficácia é um constructo psicológico que diz respeito à confiança na capacidade pessoal para realizar certas ações com sucesso. Ela deve ser estudada considerando a especificidade de cada profissão e de cada contexto onde é exercida pois espera-se que as pessoas possuem confiança para desempenhar bem suas atividades inerentes à profissão.

Referências

- Almeida, L. S., & Peixoto, F. (2011). Psicologia da educação. In M. P. Lopes, P. J. Palma, R. B. Ribeiro, & M. E. Pina e Cunha (Eds.), *Psicologia aplicada* (pp. 47-68). Lisboa: RH.
- Azzi, R., & Vieira, D. (2014). *Crenças de eficácia em contexto educativo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, *44*(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Worth Publishers.

- Bandura, A. (2001). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9-44. doi: 10.1177/0149206311410606
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia Escolar no Brasil: Considerações e reflexões históricas/School psychology in Brazil: Appreciation and historical reflections. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393-402. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>.
- Bisinoto, C. (2011). *A Atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: Proposta para os serviços de Psicologia*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Correia, M., & Campos, H. R. (2004). Psicologia Escolar: Histórias, tendências e possibilidades. In O. H. Yamamoto & A. C. O. Neto (Eds.), *Psicologia Escolar: Histórias, tendências e possibilidades* (pp. 137-185). Natal-RN: EDUFRRN.
- Damásio, B., F., Freitas, C. P. P., & Koller, S. H. (2014). Occupational Self-Efficacy Scale – Short Form (OSS-SF): Adaptation and evidence of construct validity of the Brazilian version. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15, 65-74. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203035764008>
- Fagan, T. (1992). Compulsory schooling, child study, clinical psychology, and special education: Origins of School Psychology. *American Psychologist*, 47(2), 236-243. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1567089>
- Feitosa, L. R. C. (2017). *Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Contribuições para a atuação na educação superior*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Brasília, Brasília.
- Goodman, L. (1961). Snowball sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 32, 148-170. Retrieved from <https://projecteuclid.org/euclid.aoms/1177705148>
- Heckathorn, D. D. (1997). Respondent-driven sampling: A new approach to the study of hidden populations. *Social Problems*, 44(2), 174-199. Retrieved from <http://doi.org/10.2307/3096941>
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Farrell, P., Kikas, E., Hatzichristou, C., Boce, E., & Bashi, G. (2004). The international school psychology survey: Development and data from Albania, Cyprus, Estonia, Greece and Northern England. *School Psychology International*, 25(3), 259-286. Retrieved from <http://doi.org/10.1177/0143034304046901>

- Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (2010). *Psicologia escolar: Em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marinho-Araujo, C. M. (2005). Psicologia escolar: Fio e desafios constitutivos de identidade, formação e atuação. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, *XXV*, 88-98. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94625313>
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional* (4ª ed.). Campinas: Alínea.
- Marôco, J. (2018). *Análise estatística com SPSS statistics*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Neves, M. M. B. J., & Almeida, S. F. C. (2003). A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In S. F. C. O. Almeida (Ed.), *Psicologia escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 83-103). Campinas: Alínea.
- Oakland, T., & Cunningham, J. (1992). A survey of school psychology in developed and developing countries. *School Psychology International*, *13*, 99-130. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0143034392132001>
- Oakland, T. D., & Jimerson, S., R. (2007). School psychology internationally: A retrospective view and influential conditions. In S. R. Jimerson, T. D. Oakland, & P. T. E. Farrell (Eds.), *The handbook of international school psychology* (pp. 453-463). London: Sage Publications. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976138.n45>
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araujo, C. N. (2009). Psicologia escolar: Cenários atuais. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, *9*(3), 648-663. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000300007&lng=pt&nrm=iso
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi, S. Polydoro e col. (Eds.), *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Patto, M. H. S. (1981). *Psicologia e ideologia: Reflexões sobre a psicologia escolar*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queros.
- Patto, M. H. S. (1987). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pedrazza, M., Trifiletti, E., Berlanda, S., & Bernardo, G. A. (2013). Self-efficacy in social work: Development and initial validation of the self-efficacy scale for social workers. *Social Science*, *2*, 191-207. Retrieved from <http://doi.org/10.3390/socsci2030191>

- Polydoro, S. A. J., Azzi, R. G., & Vieira, D. (2010). Orientações de construção e aplicações de escalas na avaliação de crenças de auto-eficácia. In A. A. Santos, F. F. Sisto, E. Boruchovitch, & E. Nascimento (Eds.), *Perspectivas em avaliação psicológica* (p. 22). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ribeiro, J. L. P. (2010). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde*. Porto: Livpsic.
- Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A short version of the Occupational Self-Efficacy Scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 238-255. Retrieved from <http://doi.org/10.1177/1069072707305763>
- Salkind, N. J. (2010). Ceiling effect. *Encyclopedia of Research Design*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.4135/9781412961288.n44>
- Sbicigo, J. B., Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., & Dell'aglio, D. D. (2012). Propriedades Psicométricas da Escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP). *PSICO*, 43(2), 139-146. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11691>
- Souza, A. C., Alexandre, N. M. C., & Guirardello, E. B. (2017). Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: Avaliação da confiabilidade e da validade. *Epidemiologia e Serviço de Saúde*, 26(3), 649-659. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5123/s1679-49742017000300022>.
- Tanamachi, E., Proença, M., & Rocha, M. (2000). *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Práticas de literacia familiar – Conceções de papel e perceções de eficácia em famílias de crianças no início de escolaridade: Estudo longitudinal

Lourdes Mata

Patrícia Pacheco

Maria José Mackaaij

Resumo: As famílias podem ter um importante papel no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Os estudos sobre Literacia Familiar têm mostrado que as práticas de literacia desenvolvidas pelas famílias com as crianças poderão facilitar o processo de aprendizagem. Para além disso, as perceções de eficácia e de papel dos pais também podem ser determinantes na forma como estes apoiam e envolvem os filhos. Neste sentido acompanhámos durante dois anos um grupo de 47 crianças (no 1º e 2º ano de escolaridade) e suas famílias com o objetivo de caraterizar as práticas de literacia familiar, as perceções de eficácia e conceções de papel dos pais. Caraterizámos, nas crianças, as emoções e motivação face à leitura. Constatámos que as práticas de literacia de Ensino, ao longo dos 2 anos, foram sempre mais frequentes que as Lúdicas. Por outro lado, verificámos, durante o 1º ano um aumento de práticas de literacia conjuntas, embora no 2º ano se tenha observado um decréscimo significativo. As conceções de papel dos pais no início do 1º ano apareceram significativamente correlacionadas com as práticas de literacia no final do 2º ano, e com as emoções dos filhos face à leitura. Assim, quanto mais os pais no início da escolaridade dos filhos acreditavam que era seu papel desenvolverem práticas de literacia partilhadas, mais prazer e menos aborrecimento face à leitura relatavam os filhos no final do 2º ano. A autoeficácia dos pais no início do 1º ano também surgiu associada às práticas desenvolvidas no final do 2º ano. Os resultados serão discutidos realçando a importância de se estar atento às crenças parentais e valorizar as práticas de literacia familiar.

Palavras-chave: Práticas de literacia familiar, Conceções e autoeficácia dos pais, Emoções.

Introdução

O meio familiar é um contexto particularmente relevante na promoção do desenvolvimento da literacia da criança (DeBaryshe, 2000;

Este estudo foi financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (UID/CED/04853/2016)

Evans, Fox, Cremaso, & McKinnon, 2004; Norman, 2007; Weigel, Martin, & Bennett, 2006). No entanto, para compreender melhor a diversidade de práticas e oportunidades de contacto com a linguagem escrita existentes nas famílias é importante ter em consideração as concepções dos pais tanto no que se refere à perceção do seu papel/responsabilidade como à sua autoeficácia no apoio à aprendizagem dos filhos (Bingham, 2007; DeBaryshe, 2000; Hoover-Dempsey, Walker, & Sandler, 2005; Lynch, 2006; Pacheco, 2012; Pacheco & Mata, 2011, 2013). Em termos gerais, as crenças são construídas a partir de normas culturais e das vivências individuais de cada família ligadas às características do meio familiar e aos comportamentos e natureza das interações entre pais e filhos (Norman, 2007; Weigel et al., 2006). As concepções de papel dos pais por vezes divergem bastante, sendo que alguns sentem que a sua ação tem impacto nas competências de literacia emergente dos filhos, enquanto outros pais não têm o mesmo tipo de concepção, subvalorizando o seu papel no desenvolvimento da literacia (Weigel et al., 2006). Por exemplo, mães com crenças mais convergentes com uma perspetiva funcional e lúdica da literacia, desenvolvem estratégias orientadas para a discussão com a criança durante as situações que vão ocorrendo no seu dia-a-dia, evidenciam mais o gosto de ler e promovem experiências mais frequentes de leitura. Por outro lado, mães com concepções mais consonantes com uma perspetiva convencional e formal da aprendizagem da leitura e escrita parecem envolver-se menos com os filhos em atividades de literacia, sendo mais orientadas para práticas específicas ligadas ao treino de competências e ensino (Norman, 2007; Pacheco & Mata, 2011; Weigel et al., 2006).

Para além da relevância das concepções de papel, para uma melhor compreensão das motivações dos pais para o envolvimento no apoio aos filhos, é importante considerar outras variáveis. Entre estas Hoover-Dempsey e Sandler (1997) consideram que a perceção de autoeficácia dos pais para apoiar os filhos nas aprendizagens é uma variável relevante para o seu envolvimento. Os pais quando tomam a decisão de se envolverem ou participarem no processo de aprendizagem dos filhos, escolhem atividades específicas de acordo com a

percepção relativamente às suas capacidades. Alguns estudos (e.g., Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al. 2005) referem que os pais, que apresentam um forte sentido de autoeficácia, irão estabelecer metas mais elevadas e sentir-se-ão mais comprometidos em alcançá-las, assumindo mais iniciativas e envolvendo-se mais nas atividades dos filhos.

Se estas variáveis mais cognitivas (crenças e percepções dos pais) são pertinentes para compreender a literacia familiar, os aspectos afectivos e motivacionais constituem também uma dimensão importante. Em particular alguns estudos têm realçado o papel das emoções positivas na aprendizagem (e.g., Fredrickson, 2013; Pekrun, 2014; Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007). Tem sido referido que as emoções positivas, como o prazer de aprender, pode aumentar o interesse e motivação dos alunos. Além disso, este tipo de emoções ajudam a lembrar memórias positivas e avaliar positivamente o valor e a competência para resolver tarefas (Pekrun, 2014; Pekrun et al., 2007). Segundo Pekrun (2014) os pais parecem ter um contributo importante no desenvolvimento das emoções dos filhos, não só nos anos pré-escolares como nos anos seguintes.

Estas emoções positivas vivenciadas no dia-a-dia podem desempenhar um papel importante na vida dos sujeitos tal como é explicitado por Fredrickson (2013). Para esta autora as emoções positivas podem influenciar através de dois tipos de processos distintos, mas complementares: alargar e construir (*broaden/built*). Assim, as emoções positivas podem *alargar* a atenção e a forma como os recursos do sujeito são mobilizados, conduzindo a padrões de pensamento mais criativos, flexíveis e integradores. Deste modo potenciam a *construção* de novos recursos (sociais, intelectuais, psicológicos, físicos) e um melhor funcionamento (Fredrickson, 2013). Esta teoria permite-nos ter uma nova perspectiva tanto sobre o papel adaptativo das emoções positivas como sobre o seu efeito duradouro para além do momento específico em que são vivenciadas. Considera-se assim, que as emoções positivas são elementos essenciais para o bom funcionamento e bem-estar dos sujeitos pois para além de ampliarem o foco da atenção e pensamento, também promovem a construção de novos

recursos pessoais e o aumento da resiliência, conduzindo a espirais de bem-estar (Fredrickson, 2013).

Objetivos

No seguimento do que foi referido, desenvolvemos este estudo com três objetivos principais: (1) Caracterizar as práticas de literacia familiar e analisar de que modo se alteram com a progressão na escolaridade; (2) Compreender se as conceções dos pais no início do 1º ano escolaridade dos filhos estão relacionadas com práticas de literacia familiar no final do 2º ano; (3) Compreender se as conceções dos pais no início da escolaridade dos filhos aparecem associadas com as emoções destes face à leitura no final do 2º ano.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 47 crianças a frequentar o 1º ano de escolaridade e respectivos pais. O estudo foi longitudinal e contou com três momentos de avaliação. Uma primeira avaliação no início do 1º ano de escolaridade (M1), um segundo momento no final do 1º ano de escolaridade (M2) e um terceiro momento no final do 2º ano de escolaridade (M3). O estatuto sociocultural dos pais era diferenciado.

Instrumentos

Relativamente aos instrumentos para recolha de dados junto dos pais, foram utilizados três instrumentos: (1) Questionário de práticas de literacia familiar; (2) Questionário sobre as crenças dos pais sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura; e (3) Questionários de autoeficácia dos pais na aprendizagem da leitura. Para a recolha de dados junto das crianças utilizámos uma Escala de Emoções.

Instrumentos dos pais

Para caracterizar as práticas de literacia familiar, tivemos como referência o instrumento de Mata e Pacheco (2009) considerando somente 2 dos 3 tipos de práticas nele contempladas – Atividades de Treino e Ensino e Atividades Lúdicas. Para além disso, foram feitas algumas adaptações aos itens uma vez que o instrumento inicial era destinado a famílias de crianças em idade pré-escolar e os participantes deste estudo frequentavam já a escolaridade obrigatória. A dimensão de Atividades de Treino e Ensino ficou constituída por 11 itens que se referiam a atividades específicas do ensino da linguagem escrita (e.g.: “*Costumam escrever coisas dos trabalhos de casa com o vosso filho(a)?*”). A dimensão Atividades Lúdicas integrou 12 itens que descreviam alguns momentos de lazer ou de tempos livres (e.g., “*Costumam ler histórias com ou para o vosso filho(a)?*”). Os itens deste questionário eram de resposta fechada, onde os pais tinham que se posicionar numa escala de resposta de 5 pontos de acordo com a frequência com que ocorriam as referidas situações (Com muita Frequência a Nunca), Relativamente às propriedades psicométricas deste instrumento, verificámos existir uma boa consistência interna com *Alfas de Cronbach* de .91 para a dimensão de Atividades de Treino e Ensino; e de .86 para a dimensão de Atividades Lúdicas. Foi também calculada uma medida global (Total) resultante das várias medidas parcelares com um *Alfa de Cronbach* de .95.

De forma a caracterizar as conceções dos pais sobre o seu papel na aprendizagem da leitura, utilizámos o questionário “Crenças dos pais sobre a importância do seu papel na aprendizagem da leitura” (Mata & Pacheco, 2009; Pacheco, 2012; Pacheco & Mata, 2011, 2013), contemplando duas dimensões: Papel no Ensino, constituído por 6 itens, com um *Alfa de Cronbach* de .93 (e.g., *É importante que os pais ajudem os filhos a copiar letras, palavras e frases curtas*); Papel na abordagem Funcional e Lúdica com 9 itens com um *Alfa de Cronbach* de .95 (e.g., *É importante que os pais chamem a atenção para as coisas escritas que existem em casa*). Foi também calculada uma medida global considerando os itens das duas dimensões, tendo esta

medida um valor de *Alfa de Cronbach de .95*. As respostas foram dadas numa escala tipo Likert de 6 pontos (desde o “Discordo Completamente” ao “Concordo Completamente”).

Para compreender as percepções de autoeficácia dos pais foi utilizado um questionário que ficou composto por 16 itens. A análise factorial deste instrumento permitiu evidenciar duas dimensões: Autoeficácia para o Ensino e Histórias, constituída por 10 itens com um *Alfa de Cronbach de .96* (e.g., *Sei como ensinar o meu filho(a) a escrever algumas palavras e frases; Consigo despertar o interesse do meu filho(a) durante a leitura de histórias*) e a dimensão Autoeficácia para atividades do Dia-a-dia com 6 itens *Alfa de Cronbach de .88* (e.g., *Tenho facilidade em integrar o meu filho(a) em atividades de leitura no dia-a-dia*). A medida global integrando a totalidade dos itens evidenciou um *Alfa de Cronbach de .94*. A resposta aos itens era dada pela concordância com as afirmações, numa escala de resposta tipo Likert de 6 pontos (desde o “Discordo Completamente” ao “Concordo Completamente”).

Instrumento das crianças

Com o objetivo de compreender e caracterizar as emoções dos filhos face à leitura, utilizámos uma escala que foi adaptada a partir do trabalho de Pekrun, Lichtenfeld, Killi e Reiss (2007) *Achievement Emotions Questionnaire – Elementary School (AEQ-Elementary School)* relativa às emoções associadas à aprendizagem da matemática (Mata, Mackaaij, & Calado, s.d). Os itens da escala aplicada foram redigidos de modo a contemplarem afirmações relativas à leitura.

Esta escala ficou constituída por 21 itens, divididos em 3 subescalas: (1) Prazer; (2) Aborrecimento; (3) Ansiedade. Os itens são apresentados sob a forma de afirmações e é solicitado à criança que indique como se sente quando está a fazer a atividade descrita na afirmação (e.g., Prazer: *Eu gosto de ler*; Aborrecimento: *Aborreço-me ler porque me canso*; Ansiedade: *Quando leio fico nervoso*). Para cada emoção as respostas são dadas numa escala tipo Likert de 5 pontos pictórica, com um conjunto de 5 faces, com expressões onde a emoção

representada apresenta diferentes intensidades, de modo a que as crianças indiquem o grau com que sentem a referida emoção. A escala apresenta duas versões, uma masculina e outra feminina em que difere o género das imagens da escala de resposta. Os itens das três dimensões (Prazer/Aborrecimento/Ansiedade) apresentaram valores de consistência interna de .81, .83 e .80, respectivamente.

Resultados

Práticas de Literacia Familiar

Relativamente ao nosso primeiro objectivo que visava caracterizar as práticas de literacia familiar, verificámos (Figura 1) que os pais desenvolviam mais práticas de Ensino do que práticas Lúdicas em qualquer um dos momentos de avaliação.

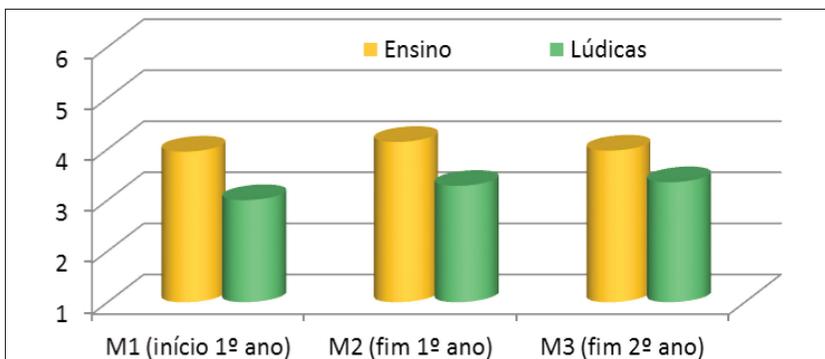


Figura 1. Frequência de práticas de literacia familiar

Analisámos, através do teste *t-student* para amostras emparelhadas, a comparação entre cada tipo de prática nos vários momentos de avaliação e constatámos serem significativas as diferenças entre as práticas de ensino e lúdicas nos três momentos [M1 – $t(46)=-13.28$, $p<0.001$; M2 – $t(46)=-9.958$, $p<0.001$; M3 – $t(41)=-8.588$, $p<0.001$].

Uma vez que houve uma avaliação longitudinal, procurámos analisar de que modo as práticas em geral (Total), e as específicas (Lúdicas e Ensino) evoluíam ao longo dos dois anos (Figura 2). Podemos constatar que as práticas Lúdicas foram aumentando ao longo dos vários momentos enquanto as de Ensino aumentaram nos dois primeiros momentos, verificando-se um decréscimo no último momento, no 2º ano.

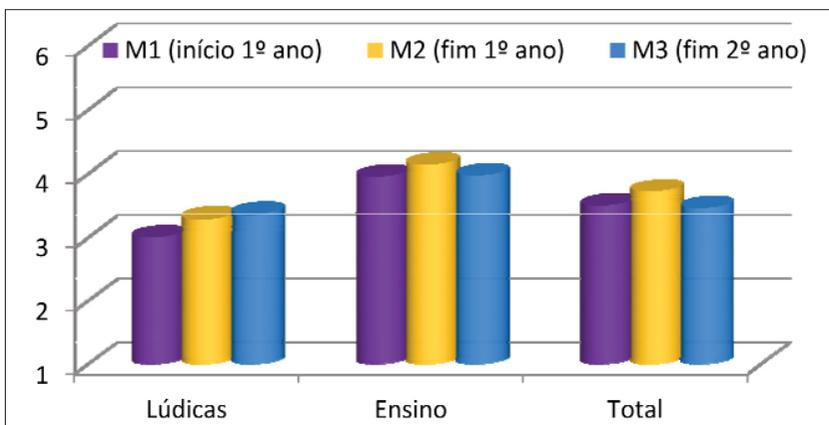


Figura 2. Frequência de práticas de literacia familiar nos três momentos de avaliação

De modo a verificar a significância destas alterações usámos o teste *t-student* para amostras emparelhadas verificando-se que o aumento das práticas Lúdicas foi sempre significativo ao longo dos dois anos (M1-M2 - $t(46)=-3.90$, $p<0.001$; M2-M3 - $t(41)=-4.192$, $p<0.001$) No que se refere às práticas de Ensino só o aumento no primeiro ano se mostrou significativo (M1-M2 - $t(46)=-2.03$, $p=0.047$), não sendo estatisticamente significativo o decréscimo no último ano. Considerando os dois tipos de práticas em conjunto (Total) verificámos um aumento durante o 1º ano de escolaridade e um decréscimo no final do segundo ano (M1-M2 - $t(46)=-3.39$, $p=0.001$; M2-M3 - $t(41)=-3.09$, $p=0.004$).

Concepções dos pais e práticas de literacia familiar

Um outro objetivo deste estudo prende-se com a análise da relação entre as concepções dos pais e a frequência e tipo de práticas de literacia desenvolvidas na família. Focámo-nos na análise de dois tipos de concepções: as de papel e as de autoeficácia. Para responder a este objetivo correlacionámos as concepções dos pais no início da escolaridade dos filhos (M1) e as práticas relatadas no final do 2º ano (M3).

Os dados relativos às correlações entre as concepções de papel e as práticas de literacia estão apresentados na Tabela 1. Pela sua análise podemos observar que a única associação significativa é a relativa às concepções de papel funcionais e lúdicas (M1) que aparecem associadas somente com as práticas de literacia lúdicas (M3).

Tabela 1

Correlações entre concepções de papel dos pais na avaliação inicial (M1) e as práticas de literacia no final do segundo ano (M3)

Crenças – Papel dos pais (ano 1 – inicial, M1)	Práticas dos pais (ano 2 – M3)			
	Lúdicas	Ensino	(Gerais) Total	
Ensino	rs	.215	.074	.164
	sig	.202	.662	.332
Funcional/Lúdico	rs	.329*	.127	.260
	sig	.047	.453	.120
Geral	rs	.297	.111	.232
	sig	.074	.513	.167

Nota. N=37, **significativo para $p < 0.01$, *significativo para $p < 0.05$.

De acordo com estes resultados, constatamos que os pais que no início da escolaridade dos filhos (M1) acreditavam que tinham um papel e responsabilidade numa abordagem funcional e lúdica da aprendizagem da leitura são os que desenvolvem mais práticas lúdicas com os seus filhos no final do 2º ano, ou seja quase 2 anos depois (M3).

Uma análise semelhante foi realizada sobre as percepções de autoeficácia dos pais. Estas foram caracterizadas em dois tipos (Histórias/Ensino e Dia-a-dia), para além do uso de uma medida global considerando estes dois aspetos em conjunto. Quando correlacionada a autoeficácia dos pais

no início da escolaridade dos filhos (M1) com as práticas de literacia familiar desenvolvidas no final do 2º ano (M3) encontraram-se algumas associações significativas (Tabela 2). Tanto a medida de autoeficácia Geral como a de autoeficácia para desenvolverem práticas de literacia integradas no seu quotidiano (Dia-a-dia) aparecem positivamente correlacionadas com as práticas Lúdicas desenvolvidas com as crianças no final do 2º ano ($r=.366, p<0.05$ e $r=.423, p<0.01$).

À semelhança dos resultados sobre a associação entre as concepções de papel e as práticas de literacia familiar, são novamente as práticas lúdicas que se destacam e que apresentam uma associação positiva e significativa.

Tabela 2

Correlações entre a percepção de autoeficácia no momento inicial (M1) e as práticas de literacia familiar no final do 2º ano (M3)

Autoeficácia dos pais (ano 1 – inicial M1)	Práticas dos pais (ano 2 – M3)		
		Lúdicas	Ensino Gerais (Total)
História/Ensino	rs	.307	-.002
	sig	.064	.993
Dia-a-Dia	rs	.423**	.078
	sig	.009	.646
Geral	rs	.366*	.030
	sig	.026	.860

Nota. N=37, **significativo para $p<0.01$, *significativo para $p<0.05$.

Desta forma, as práticas de literacia que implicam uma abordagem lúdica da leitura parecem estar associadas não só à importância que os pais têm sobre o seu papel na aprendizagem da leitura, mas também à percepção de autoeficácia dos pais.

Concepções dos pais e emoções dos filhos face à leitura

O nosso terceiro objetivo visava compreender de que modo as concepções de papel e de autoeficácia dos pais estariam associadas ao tipo de emoções que os seus filhos referiam sentir face à leitura.

Uma caracterização breve sobre as emoções relatadas pelas crianças ao longo dos 2 anos está representada no gráfico da Figura 3.

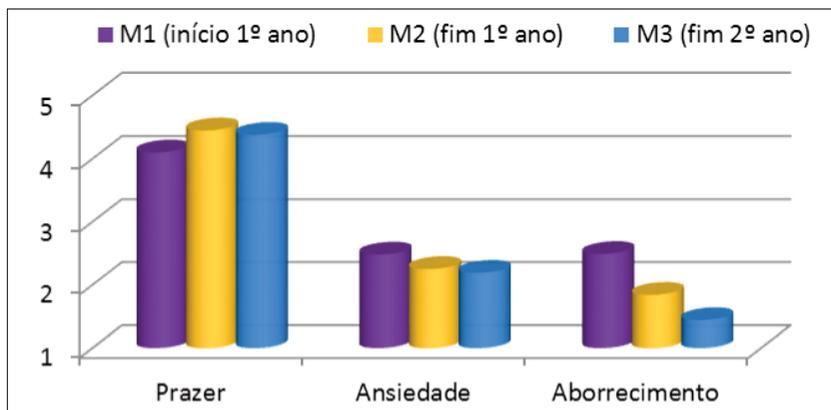


Figura 3. Emoções das crianças face à leitura nos três momentos de avaliação

Como podemos constatar o Prazer pela leitura é a emoção que surge mais referida, enquanto as emoções negativas (Ansiedade e Aborrecimento) são menos referidas em qualquer um dos momentos do estudo. Contudo, enquanto a Ansiedade se mantém relativamente estável, o Aborrecimento em momentos de leitura decresce significativamente entre o M1 e o M2 [$t(46)=2.98$ $p=0.004$], sendo essa diferença ainda mais acentuada no M3 [$t(46)=4.08$ $p<0.001$].

No que se refere à relação das emoções dos filhos face à leitura e as concepções dos pais, à semelhança dos tratamentos realizados anteriormente, focámo-nos no estudo das correlações entre as concepções iniciais dos pais (M1) e as emoções dos filhos no final do 2º ano (M3). Na Tabela 3 verificamos que, quando os pais possuem concepções de papel mais centradas numa abordagem lúdica e funcional no M1, os seus filhos no final do 2º ano referem sentir mais Prazer ($r=.402$, $p=0.005$) e menos Aborrecimento com a leitura ($r=-.315$, $p<0.05$). Concepções de papel mais focadas no Ensino e treino das competências dos filhos não se mostraram significativamente associadas às emoções dos filhos.

Tabela 3

Correlações entre emoções dos filhos no final do segundo ano e o papel dos pais na avaliação inicial

Crenças – Papel dos pais (ano 1 – inicial, M1)		Emoções dos Filhos face à Leitura (ano 2 – M3)		
		Prazer	Ansiedade	Aborrecimento
Funcional/Lúdico	rs	.402**	-.163	-.315*
	sig	.005	.273	.031
Ensino	rs	.233	-.039	-.232
	sig	.114	.794	.117
Geral	rs	.347*	-.120	-.291*
	sig	.017	.424	.047

Nota. N=47, **significativo para $p < 0.01$, *significativo para $p < 0.05$.

Globalmente (Papel Geral) podemos verificar que quando, no início do 1º ano de escolaridade, os pais consideram que é seu papel apoiarem os filhos tanto recorrendo a abordagens lúdicas e funcionais como mais estruturadas e direcionadas para o ensino, os seus filhos no final do 2º ano têm tendência a vivenciar mais emoções positivas e menos emoções negativas face à leitura.

A análise das correlações entre as crenças de autoeficácia dos pais no início (M1) e as emoções dos filhos no final do 2º ano (M3) só se mostraram significativas para a emoção Aborrecimento. Verificámos que os alunos cujos pais logo no início do 1º ano se sentem mais seguros e eficazes para os apoiar em atividades de leitura e escrita em geral, e em atividades de Ensino e leitura de Histórias, têm tendência para se sentirem menos Aborrecidos em atividades de leitura no final do 2º ano (AE-Geral $r = -.349$, $p = .037$; AE-Histórias/Ensino $r = -.427$, $p = .009$).

Discussão

A caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar tem sido desenvolvida consistentemente nos últimos anos em Portugal (e.g., Mata, 2002; Pacheco, 2012; Pacheco & Mata,

2011, 2013). Contudo, ainda pouco trabalho existe nesta área com crianças no início da escolaridade e muito menos em estudos longitudinais. Ao caracterizarmos as práticas de literacia em três momentos distintos (início e final do 1º ano e final do 2º ano) obtivemos alguns dados relevantes. Por um lado, à semelhança do que já se tinha verificado para as crianças em idade pré-escolar (e.g., Mata & Pacheco, 2009; Pacheco & Mata, 2011, 2013), também aqui é referido desenvolverem-se com mais frequência atividades de ensino e de treino da linguagem escrita, do que atividades lúdicas e de ocupação de tempos livres. Isto acontece desde o início da escolaridade e mantém-se sempre ao longo dos dois primeiros anos. De qualquer forma, constatámos um aumento das práticas lúdicas ao longo dos dois anos sendo este resultado um pouco surpreendente pois em estudos anteriores tinha-se verificado que as práticas de leituras de histórias diminuía com a entrada na escolaridade (e.g., Mata, 1999). Uma explicação para esta diferença pode estar relacionada com o facto de, em duas das turmas que participaram em determinados momentos ter existido uma parceria com a biblioteca tendo as crianças participado em atividades mensais de leitura e sendo promovida a requisição de livros, aumentando assim as oportunidades de leitura na escola e na família. Outra explicação para o aumento das práticas lúdicas prende-se com o facto de a medida de práticas Lúdicas não se restringir à leitura de histórias, contemplando jogos diversos, legendas de filmes e outras situações, sendo assim uma medida mais abrangente. Este resultado pode então ser um bom indicador pois, como Gambrell (2015) refere, hoje em dia não basta ensinar a ler, é também necessário ensinar as crianças a quererem ler e desenvolverem hábitos de leitura. A melhor forma de o fazer é usando ‘tarefas de literacia autênticas’ que promovam um aumento da motivação. As atividades são autênticas não só quando são usadas no dia-a-dia, em vez de serem direcionadas essencialmente para o ensino, como também quando proporcionam experiências significativas e funcionais. As atividades lúdicas e de ocupação de tempos livres na família podem assim cumprir esta função na promoção de hábitos de leitura e no vivenciar emoções positivas e desenvolver o gosto e o prazer pela leitura. Contudo, face

aos dados obtidos parece importante trabalhar no sentido de aumentar a frequência com que este tipo de práticas são desenvolvidas em ambiente familiar, pois continuam ainda a ser muito mais frequentes as tarefas mais escolarizadas, com o objetivo central de ensinar a ler e a escrever e, conseqüentemente, menos autênticas na perspectiva de Gambrell (2015).

Em trabalhos anteriores com crianças em idade pré-escolar, as práticas mais lúdicas e as integradas nas rotinas do dia-a-dia já tinham sido valorizadas ao aparecerem associadas aos conhecimentos emergentes de literacia das crianças (Mata & Pacheco, 2009). Eram as crianças das famílias onde se desenvolviam mais este tipo de práticas que tinham um conhecimento mais aprofundado sobre a funcionalidade da linguagem escrita e conceptualizações mais avançadas denotando um maior conhecimento sobre as convenções subjacentes à escrita e à leitura (Mata & Pacheco, 2009). Há assim que promover o uso da leitura e da escrita funcional, contextualizada e lúdica pelas crianças, tanto na escola como na família, pois este tipo de tarefas cumpre uma função muito específica não só na aprendizagem como na ligação e envolvimento das crianças com a leitura.

Sabendo que a iniciativa dos pais para se envolverem no apoio à educação dos filhos depende muito das suas conceções tando sobre o seu papel como sobre a sua autoeficácia (Hoover-Dempsey et al., 2005) também procurámos analisar este aspeto no âmbito das atividades de literacia. Os resultados que obtivemos mostraram que tanto as crenças de papel como as de autoeficácia apareceram associadas às práticas desenvolvidas, sendo esta associação significativa somente para as práticas de literacia Lúdicas. Coerentemente, os pais que acreditavam ser seu papel apoiar os filhos em atividades mais funcionais e lúdicas mais frequentemente as desenvolviam. Quanto mais confiantes estavam os pais nas suas competências para envolver os filhos, mais frequentemente eram identificadas práticas de literacia Lúdicas. Tendo em conta que estas práticas são mais contextualizadas e associadas a momentos de utilização da linguagem escrita com uma função específica, para além de serem agradáveis, parece-nos importante que intencionalmente se reforce este papel dos pais para promoverem

abordagens à leitura e à escrita mais integradas nas suas rotinas, com um cariz funcional e também mais lúdicas e de ocupação de tempos de lazer. Deste modo não se transpõem linearmente para contexto familiar as práticas mais escolarizadas, mas os pais desempenham um papel central no apoio à aprendizagem da linguagem escrita com atividades que fazem sentido nas suas realidades e vivências.

As crenças dos pais sobre o seu papel para uma abordagem mais lúdica e funcional também se mostraram diferenciadoras nas emoções que os seus filhos sentiam face à leitura, relatando estes mais Prazer e sentirem-se menos Aborrecidos, quando os pais consideravam que era seu papel promover esse tipo de abordagem mais holística e integrada nas suas vivências. O Prazer, enquanto emoção positiva pode desempenhar um papel importante na aprendizagem pois pode aumentar o interesse e motivação dos alunos, e associa-se ao valor e à competência para resolver tarefas (Pekrun, 2014; Pekrun et al., 2007). Além disso, tal com Frederickson (2013) refere, uma emoção positiva permite não só facilitar a mobilização de recursos cognitivos e como utilizá-los de forma mais aprofundada, conduzindo ao desenvolvimento de novas competências e recursos. As percepções de autoeficácia dos pais (Geral e para o Ensino/Histórias) surgiram relacionadas inversamente com os níveis de Aborrecimento sentido face à leitura, o que também é um resultado importante, já que a diminuição de emoções negativas associadas à leitura, pode ser um elemento facilitador para se criarem hábitos de leitura.

Globalmente, estes resultados evidenciam a importância das crenças dos pais não só para o tipo e frequência das práticas de literacia que desenvolvem, como para a sua relação com as emoções que as crianças experienciam face à leitura. Há assim que estar atento e, intencionalmente, valorizar a participação dos pais, respeitando os seus contextos familiares e fazendo-os sentir-se competentes. A aprendizagem da leitura e escrita não deve ser encarada como uma competência exclusiva da escola, mas um trabalho desenvolvido em parceria com as famílias. Esta parceria será mais eficaz se houver respeito pelo papel e especificidades de cada um dos parceiros, conduzindo a um trabalho que permita a convergência e sintonia entre práticas familiares e

práticas dos professores. Para isso, parece-nos pertinente que os professores: (1) conheçam as concepções e práticas dos pais sobre leitura e escrita; (2) utilizem estratégias e atividades que ajudem a sensibilizar os pais para a importância das práticas lúdicas e quotidianas no desenvolvimento da vertente funcional e lúdica da leitura e escrita; (3) integrem, de forma holística, a dimensão lúdica aos aspetos mais formais e convencionais do processo e aprendizagem da leitura e escrita. Deste modo será possível através de uma conjugação de competências e abordagens, trabalhar desde cedo para a formação de leitores envolvidos que, segundo Guthrie e Wigfield (2000), são intrinsecamente motivados, leem por variadas razões, são estratégicos nos seus comportamentos de leitor, e são socialmente interativos sobre as suas leituras.

Referências

- Bingham, G. (2007). Maternal literacy beliefs and de quality of mother-child book-reading interactions: Associations with children's early literacy development. *Early Education and Development, 18*(1), 23-49.
- DeBaryshe, B., Binder, J., & Buell, M. (2000). Mother's implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care, 160*, 119-131.
- Evans, A., Fox, M., Cremaso, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning reading: The views of parents and teachers of young Children's. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 130-141.
- Fredrickson, B. (2013). Positive emotions broaden and built. In P. Devine & A. Plant (Eds.), *Advances in Experimental Psychology* (Vol. 47, pp. 1-53). Burlington: Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 403-422). New York: Longman.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67* (1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., & Sandler, H. M. (2005). Parent motivations for involvement in their children's education. In E. N. Patrikakou, R. P. Weisberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Eds.), *School-family partnerships for children's success* (pp. 40-56). NY: Teachers College Press.

- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parent's beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology, 27*, 1-20.
- Mata, L. (1999) Literacia – O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica, XII(1)*, 65-77.
- Mata, L., Mackaaij, M. J., & Calado, M. (s.d. submetido). Emoções face à leitura no 1º ano de escolaridade – Projeto 'L.E.R. Cãofiante'.
- Mata, L., & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & Uzquiano (Eds.), *Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1741-1753). Braga: Universidade do Minho.
- Norman, R. (2007). *Do parents' literacy beliefs and home literacy experiences relate to children's literacy skills?* Dissertation Master of Education, Brigham Young University.
- Pacheco, P. (2012). *Literacia(s) familiar(es): Ambiente, crenças e práticas dos pais e conhecimentos das crianças*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação –Psicologia Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pacheco, P., & Mata, L. (2011). Literacia familiar: relação entre crenças, ambiente e práticas dos pais. *Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Guarda.
- Pacheco, P., & Mata, L. (2013). Literacia familiar – Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família. *Análise Psicológica, XXXI(3)*, 217-234.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education* (pp. 13-36). Amsterdam: Academic Press.
- Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and preschool children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy, 6(2)*, 191-211.

Uma proposta didático-pedagógica para a aprendizagem de física no ensino médio

Matheus Fernandes Mourão

Gilvandenys Leite Sales

Resumo: Para o processo de ensino e de aprendizagem há uma contínua busca por metodologias que visem motivar e despertar o interesse dos alunos em sua aprendizagem. O presente trabalho propõe o uso do ensino investigativo, um método que visa estimular os alunos a pensar, questionar e discutir assuntos em sala de aula, através de situações-problema. O objetivo deste trabalho é avaliar como o ensino investigativo pode ser uma ferramenta eficaz no processo de ensino e de aprendizagem. Para isso, foi elaborada uma unidade didática sobre Termodinâmica com uma abordagem investigativa, a fim de se identificar as vantagens do uso desta metodologia. Também foi aplicado um questionário aos alunos para avaliar a proposta metodológica. A aula e a seguir um questionário foram aplicados em uma turma de Ensino Médio localizada em uma escola no município de Fortaleza. Foi possível observar a participação ativa dos alunos na aula e a motivação dos mesmos durante a experimentação com a Lâmpada de Lava. A metodologia do ensino investigativo permite concluir que a motivação e o interesse do aluno podem se fazer presentes no momento de sua aplicação e, assim, pode-se inferir que um ensino eficaz de Física pode ser feito por meio dessa metodologia.

Palavras-chave: Ensino por investigação, Ensino de Física, Termodinâmica.

Introdução

É comum encontrar cenários de práticas de ensino com aulas conteudistas e meramente expositivas, onde o aluno é tido como um sujeito. Isso não significa dizer que essa abordagem deva ser abolida, porém, a mesma pode ser melhorada com a agregação de outras metodologias mais dinâmicas, como os chamados métodos ativos.

No Brasil, desde a década de 90, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), iniciaram-se importantes reformas educacionais e de elaboração de orientações curriculares.

Na tentativa de se acessar níveis de construções conceituais cada vez mais complexos e amplos, foram propostos pelos PCN o uso de

situações-problema e informações capazes de diversificar as estratégias cognitivas, levando os alunos a uma apropriação do conhecimento a partir da aplicação (Brasil, 2000).

Inúmeros são os relatos de professores de Física sobre o nível de desmotivação dos alunos em suas aulas (Torre, 2006), algo pode ser feito para fazer com que os alunos recuperem ou mantenham o interesse em aprender e, o professor, nesse aspecto, deve proporcionar um ambiente motivacional.

Um dos fatores determinantes para a aprendizagem é a motivação, que se trata de um fenômeno de caráter endógeno, tal motivação pode ser alcançada proporcionando situações-problema que gerem interesse no aluno, pois, ele para aprender deve ter qualquer motivo (Sales, 2005). Buscar a motivação dos estudantes é algo complexo, processual e contextual; não é simplesmente inovar algumas aulas e achar que se resolve o problema (Brito, 2016).

Wilsek e Tosin (2010) afirmam que ensinar Ciências pela metodologia da investigação científica significa inovar e mudar o foco, fazendo com que a aula deixe de ser uma mera transmissão de conteúdo e foque a aprendizagem no aluno e em situações-problema.

No ensino por investigação não há uma única resposta correta, mas tentativas de construção coletiva do conhecimento, guiadas pelo professor. Em uma aula investigativa, são os alunos que conduzirão o andamento das atividades possibilitando o desenvolvimento de suas atividades (Gibin e Filho, 2016).

Cleophas (2016) defende que o professor através de um estímulo, suficientemente capaz de despertar a curiosidade do aluno, ajude-o a superar uma espécie de “desafio interno”, onde o aluno busque encontrar respostas, de modo, a superar os desafios impostos.

Mais do que saber a matéria que está ensinando o professor que se propuser a fazer de sua atividade didática uma atividade investigativa deve tornar-se um professor questionador, que argumente, saiba conduzir, perguntar, estimular e propor desafios (Azevedo, 2012).

Existem vários tipos de atividades investigativas, uma delas é a Demonstração investigativa, abordagem escolhida para o presente trabalho.

No ensino de Física, torna-se de fundamental importância apresentar aos alunos problemas para serem resolvidos, pois a própria Física foi é assim construída. Estudos na área de ensino mostram que os estudantes conseguem desenvolver melhor seus conhecimentos na área de ciências quando participam de investigações que se aproximam mais da maneira como os cientistas trabalham (Carvalho, 2012; Hodson, 1992).

A proposta deste trabalho é investigar o papel da prática investigativa no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo de termodinâmica, com auxílio da reprodução de um experimento simples, de material de baixo custo, facilmente adaptável a uma sala de aula, para tanto, esse trabalho encontra-se nas seguintes seções:

Na segunda seção, trata-se do suporte teórico, apresentam-se as concepções da abordagem do ensino por investigação e os referenciais teóricos que o consubstancia e trata de quais os objetivos pedagógicos desta abordagem. Na terceira seção, mostrma-se os procedimentos metodológicos para a composição deste trabalho e sua caracterização. Na quarta seção tem-se os resultados obtidos e as discussões. Por fim, apresentam-se as considerações finais sobre a pesquisa realizada.

Conceitos sobre ensino investigativo

O ensino por investigação surge como uma estratégia didática, que proporciona atividades centradas no aluno, desenvolvendo, assim, sua autonomia e possibilitando a capacidade de tomar decisões e resolver problemas (Sás et al., 2008). Clement et al. (2015, p. 117) aponta que “o ensino por investigação prevê, dentre outros aspectos, uma participação ativa do estudante no processo de ensino e aprendizagem, o que lhes atribui maior controle sobre a sua própria aprendizagem”.

Nesse sentido, no ensino por investigação é necessário a proposição de um problema que desperte o interesse dos alunos e, ao mesmo tempo, seja adequado para tratar os conteúdos que se quer ensinar. O principal objetivo desta estratégia didática é “levar os alunos a pensar,

a debater, a justificar suas ideias e aplicar seus conhecimentos em situações novas, usando os conceitos teóricos e matemáticos” (Azevedo, 2012, p. 20).

De acordo com Borges (2002, p.303), “qualquer ação pedagógica só tem valor se tiver origem no aprendiz e se este tiver pleno controle das ações”. Por isso, os processos educacionais devem considerar as concepções dos alunos como ponto central no processo de aprendizagem.

Nesse sentido é importante ressaltar que as concepções dos alunos que surgirão durante esse processo discursivo não devem ser tratadas como totalmente erradas, caso pareçam incoerentes do ponto de vista científico, pois “a noção de erro pode representar a parte “visível” de um processo contínuo de acomodações e reconstruções de conhecimentos mal adaptados ou mal compreendidos” (Alves e Cavalcante, 2017, p. 270).

O erro deve ser entendido como um processo construtivo do ensino e aprendizagem. Torre (2006) trata o erro como uma alavanca para a aprendizagem na medida em que este supera ou transpõe obstáculo das dificuldades à aprendizagem. Nesse sentido, Bachelard (2004, p. 251) considera que “o erro é uma etapa da dialética que precisa ser transposta; ele [o erro] suscita uma investigação mais precisa, é o elemento motor do conhecimento”.

Oliveira (2010) explica que as atividades envolvidas no ensino de investigação permitem que a aula vá sendo construída conforme o desenvolvimento dos estudantes. Assim, essas atividades não necessitam a utilização de roteiros que restrinjam a intervenção ou modificação por parte dos alunos. O autor ainda destaca que por ter um caráter mais aberto, as etapas dessas aulas podem ser estabelecidas ao longo das discussões e verificadas a cada nova descoberta ou reavaliação de respostas.

Para Munford e Lima (2007, p. 76) o ensino por investigação “representaria um modo de trazer para a escola aspectos inerentes à prática dos cientistas”. Segundo eles, o ensino por investigação sugere alternativas às aulas de ciências, diferentes daquela em que o professor expõe explicações no quadro e o estudante só ouve, participando pouco em termos de ação em sala.

O ensino por investigação tem ganhado notoriedade devido ao crescente número de publicações e investigadores que o defendem e o discutem, em que se partindo de um problema, almeja promover o raciocínio e o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos alunos (Borges, 2002; Clement et al., 2015; Carvalho, 2006; Jiménez-Aleixandre & Fernández-López, 2010; Tropicia, 2009).

Existem maneiras distintas de se abordar o ensino por investigação. A forma de se trabalhar irá depender de qual atividade investigativa o professor escolherá, algumas delas serão detalhadas a seguir.

Tipos de atividades investigativas

Carvalho (2014) destaca, que para uma atividade ser chamada de investigativa ela precisa estar acompanhada de situações problematizadoras, questionadoras e de diálogo, envolvendo a resolução de problemas e levando à introdução de conceitos. Ele propõe quatro possibilidades de se trabalhar com abordagem investigativa: Demonstrações Investigativas, Laboratório Aberto, Questões Abertas e Problemas Abertos.

Demonstrações Investigativas

Chama-se de demonstrações investigativas as atividades que partem da apresentação de um fenômeno ou problema a ser estudado e levam à investigação a respeito desse fenômeno (Azevedo, 2012).

Segundo Carvalho (2014), geralmente, as demonstrações de experimentos em ciências são feitas com objetivo de ilustrar uma teoria, seja ela já estudada ou em estudo.

As demonstrações feitas em sala de aula partem sempre de um problema que é proposto à classe pelo professor, que por meio de questões feitas aos alunos procura detectar que tipo de pensamento (intuitivo ou de senso comum) eles possuem sobre o assunto.

Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. E, digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente

esse sentido do problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído (Bachelard, 1995, p. 18).

Nesse contexto, o professor tem o papel de construir com os alunos a passagem do saber cotidiano para o saber científico, por meio da investigação e do próprio questionamento acerca do fenômeno.

Como contribuições da demonstração investigativa no ensino de Física, Azevedo (2012, p. 27) cita: “valorização da interação do aluno com o objeto de estudo; possibilidade da criação de conflitos cognitivos em sala de aula; percepção de concepções espontâneas por meio da participação do aluno nas diversas etapas da resolução de problemas; e valorização da aprendizagem de atitudes e não apenas de conteúdos”.

Resumidamente, tem-se que a demonstração investigativa inicialmente se apresenta como um problema aos estudantes, em seguida os estudantes realizam reflexões, elaborando hipóteses para explicá-lo. Por fim, o professor realiza a sistematização dos conhecimentos envolvidos e aborda todos os conceitos necessários para a resolução do problema.

Laboratório Aberto

Nesse tipo de abordagem se propõe uma investigação experimental por meio da qual se pretende que os alunos, em grupo, resolvam um problema, de modo que a solução de uma questão será respondida por meio de uma experiência (Azevedo, 2012; Carvalho, 2014).

De acordo com Azevedo (2012, pp. 28-29), essa busca de solução pode ser dividida em seis momentos: proposta do problema (formulação de uma pergunta não muito específica, capaz de estimular a curiosidade científica dos alunos e gerar uma ampla discussão); levantamento de hipóteses (por parte dos alunos e sob a orientação do professor); elaboração do plano de trabalho (decisão sobre a maneira de como a experiência será realizada); montagem do arranjo experimental e coleta de dados (parte prática onde os alunos manipulam o material e iniciam a coleta de dados); análise dos dados (construção de gráficos e teste das

hipóteses); e conclusão (formulação de uma resposta ao problema inicial discutindo a validade das hipóteses iniciais).

Questões Abertas

Essa abordagem trata-se de propor aos alunos fatos relacionados ao seu dia a dia e tais problemas devem estar ligados a um conceito já discutido e construído em aulas anteriores. Carvalho (2014) afirma que nessas questões o professor deve buscar apresentar situações que permitam a participação do aluno e eles possam desenvolver não só sua capacidade de reflexão, organização do pensamento, mas também o uso da linguagem científica de forma adequada.

Carvalho (2014, pp. 90-91) propõe três formas de se trabalhar as questões abertas: “Em grupo grande, em dupla ou em grupos pequenos de três ou quatro alunos, em provas e avaliações”. Em qualquer um desses modos, é necessário que os alunos façam anotações, por escrito, das respostas. O professor deve promover uma discussão a partir das respostas dos estudantes e mostrar qual se aproximou mais da resposta correta no ponto de vista científico.

Problemas Abertos

Nos problemas abertos, não se tem a obtenção da resolução de forma imediata ou automática. Serão apresentados aos alunos situações gerais e amplas que devem ser solucionadas a partir de um processo de reflexão e de tomada de decisões. De maneira distinta às questões abertas, o problema aberto deve levar à matematização dos resultados.

De acordo com Carvalho (2014), a situação-problema deve ser interessante para o aluno, e de preferência, envolver seu mundo vivencial. Essa abordagem investigativa desenvolve a criatividade dos alunos e faz com que eles criem uma ordem de pensamento, pois, eles vão elaborar hipóteses e estabelecer situações de contorno ou limites para uma situação real. De maneira similar às questões abertas, é muito importante que os alunos façam um registro escrito de todo o processo.

Em resumo, nesta seção apresentaram-se as abordagens para o ensino investigativo (Carvalho, 2014) (Figura 1).



Figura 1. Abordagens investigativas segundo Carvalho (2014)

O capítulo a seguir discorre sobre os procedimentos metodológicos usados nesta pesquisa, a fim de confirmar a eficiência do uso de atividades investigativas no ensino de Física.

Metodologia de elaboração de uma unidade didática para uma aula de convecção

A pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Fundamental e Médio São Francisco de Assis, localizada na cidade de Fortaleza, em uma turma do Ensino Médio, mais especificamente, em uma turma do 3º Ano com 25 (vinte e cinco) alunos e faixa etária de 17 anos.

Planejou-se uma unidade didática, composta por uma aula de 50 minutos, onde os estudantes tiveram que identificar, na execução de um experimento de baixo custo, a presença de correntes de convecção geradas por uma fonte de calor em fluidos de diferentes densidades. De modo a ser uma Demonstração Investigativa, a aula foi estruturada

com dois objetivos: (i) compreender como o calor se propaga nos meios materiais, principalmente nos fluidos; (ii) analisar e identificar a propagação do calor por convecção térmica.

A lâmpada de lava

Em linhas gerais, a aula consistiu da apresentação do experimento e a experimentação, e uma pergunta desafiadora à qual os alunos, divididos em grupos, deveriam apresentar suas respostas, baseadas em hipóteses levantadas pelos alunos roteiro de preparação do aparato experimental denominado, a Lâmpada de Lava (Figura 2).



Figura 2. Lâmpada de lava em funcionamento

No funcionamento da lâmpada de lava, tem-se a observação do fenômeno da convecção térmica, que se dá, pela utilização de líquidos imiscíveis, ou seja, que não se misturam. Para que o experimento possa mostrar o fenômeno, é necessário que se tenham duas substâncias de densidades parecidas. Para este aparato experimental, utiliza-se da água, óleo e álcool. Ao misturar a água com o álcool, obtêm-se uma densidade parcialmente maior que a do a densidade do óleo.

A partir disso, observa-se a formação de uma mistura de duas fases. Como a mistura água e álcool é mais densa, esta, concentrou-se na região de baixo do recipiente e o óleo por ser menos denso concentrou-se acima. Para que houvesse a alteração de densidade das substâncias,

utilizou-se de uma lâmpada incandescente, para gerar calor e, assim, ocorrer a formação de correntes de convecção da região inferior do recipiente para a região de cima, causando uma diminuição da densidade da mistura (água e álcool) que foi aquecida, fazendo com que esta suba, e ao entrar em contato com a parte de cima do recipiente, irá resfriar-se e voltará para a região posterior do recipiente.

Intervenção pedagógica

A turma foi dividida em quatro grupos, aos quais, foi solicitado que cada grupo escolhesse apenas um membro para o registro das discussões, o relator. Estas discussões deveriam ser feitas entre os membros do grupo e que o relator deveria, ao final, vir à frente da turma para expor as ideias e conclusões de sua equipe.

Orientou-se aos alunos e aos relatores, para que se esforçassem a fazer o registro detalhado de seus debates. Foi comunicado a todos os alunos que eles teriam 10 minutos para a formulação de suas hipóteses e que, posteriormente, o relator escolhido iria apresentar a opinião de seu grupo. A seguir, explicou-se em linhas gerais os materiais do qual o aparato experimental era composto e, em seguida, foi proposto o seguinte problema: “O que vai acontecer com a parte brilhante?”

Após essa etapa inicial de repasse de instruções, os alunos se reuniram para o debate em equipe e seguiu-se, posteriormente para a apresentação dos grupos. Depois disso, iniciou-se a demonstração do experimento, que durou cerca de 5 minutos. Ao fim da demonstração, houve uma interação com os alunos para saber quais eram suas concepções após a realização do experimento e, assim, realizar uma sistematização dos conhecimentos com exemplos do seu mundo vivencial sobre o assunto que foi tratado na demonstração experimental.

Coleta de dados

Após a explanação formal sobre o fenômeno demonstrado por meio do aparato pelo professor, foi aplicado um questionário estruturado

com perguntas objetivas aos alunos com o objetivo de avaliar a proposta metodológica.

Notadamente, buscou-se no questionário avaliar se os objetivos deste trabalho teriam sido atingidos. Neste sentido, as perguntas deveriam abordar aspectos sobre o processo investigativo, tais como o desenvolvimento de atitudes de investigar, analisar, refletir, construir conhecimento, discutir, explicar, relatar e aplicar o conhecimento. Além da aplicação do questionário, anotações foram feitas pelo professor quanto ao comportamento dos alunos e dos grupos durante a atividade.

Outra informação importante para avaliar o desempenho da aula proveio das anotações redigidas pelos relatores dos grupos formados pelos estudantes. No capítulo que segue apresentam-se as conclusões obtidas pelos grupos de alunos e a análise quantitativa das respostas ao questionário.

Resultados e discussões

Nesta seção relata-se os resultados pedagógicos da atividade aplicada, obtidos através da observação do professor em sala de aula e da análise quantitativa das respostas do questionário aplicado aos alunos ao término da aula.

Os quatro grupos formados desenvolveram diferentes hipóteses para o problema proposto, qual seja: “O que vai acontecer com a parte brilhante?”. As seguintes conclusões, foram relatadas (Tabela 1).

A Equipe 1 destacou que apenas o álcool iria subir, mas não soube explicar o porquê disto acontecer. A Equipe 2 chamou a atenção de que o fenômeno que iria ocorrer seria apenas ótico, afirmando que haveria uma reflexão da luz na parte brilhante do recipiente e nada iria acontecer com o mesmo além disto. As Equipes 3 e 4 identificaram coisas em comum. Com efeito, estes destacaram que água, óleo e álcool eram substâncias heterogêneas, e que isso iria influenciar na ocorrência ou não de algum fenômeno.

Tabela 1

Percepções dos alunos na demonstração do experimento

Equipe	Conclusão
Equipe 1	<i>A lâmpada vai aquecer e o álcool vai subir</i>
Equipe 2	<i>Ao ligar a lâmpada o reflexo da luz, ao chocasse com a cor verde, reflete e não sobe. O óleo se concentra embaixo do recipiente e se encontrará por camadas embaixo. O álcool irá se misturar com o corante. Em seguida o óleo e a água irão causar o reflexo de uma substância heterogênea, pois se consegue ver as fases</i>
Equipe 3	<i>O óleo não se mistura com a água. A lâmpada é incandescente. Quando acende a lâmpada, ela esquenta, e com a ajuda do álcool esquenta mais rápido</i>
Equipe 4	<i>Ao ligar na tomada a lâmpada vai acender, mas com determinado tempo o corante vai se espalhar por todo o recipiente. Com o calor gerado pela lâmpada, as três coisas: água, óleo e álcool vão se separar</i>

Análise do questionário

De acordo com o levantamento das respostas dos alunos às questões 1 e 2 do questionário, o incentivo à reflexão dos alunos conduzido pelo método foi alcançado. De fato, dos 25 alunos, 24 destes responderam ter se sentido desafiado ao fazer as previsões e todos eles admitiram ter tido curiosidade em descobrir a resposta (Figura 3).



Figura 3. Referente ao processo investigativo e hipóteses levantadas

Todos os grupos participaram ativamente das discussões, mas foi possível notar a apreensão dos demais quanto a estarem errados, causando

questionamentos sobre suas próprias hipóteses. Assim, durante a exposição das ideias, 14 alunos admitiram ter medo de estarem errados (Figura 4).

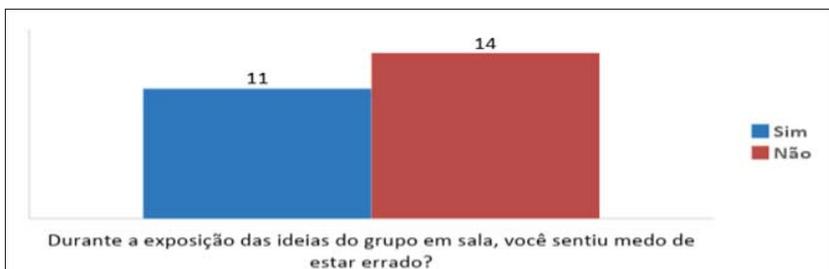


Figura 4. Referente ao medo de errar frente ao grupo

Durante o ato investigativo 100% dos alunos acreditaram ter obtido algum conhecimento e ter chegado a alguma conclusão, além disso, apenas 1 aluno não se sentiu motivado a querer discutir e debater ideias com seus colegas (Figura 5).

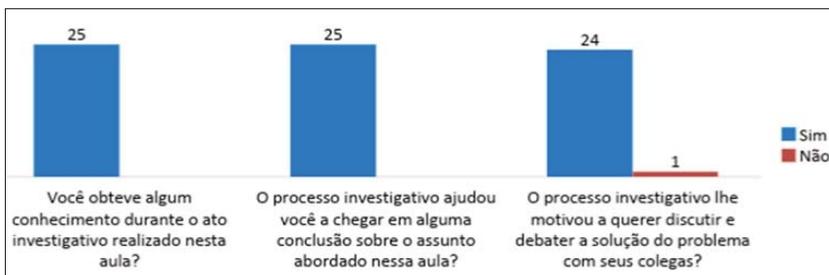


Figura 5. Referente à metodologia de Demonstração Investigativa

Conclusão

O objetivo principal da metodologia deste trabalho foi transformar o aluno em sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, ou seja,

sendo capaz de construir seu próprio conhecimento pautado pela busca de descobertas autênticas.

Constatou-se que a realização de Demonstrações Investigativas pode colaborar para um ensino de Física mais eficaz. Foi possível observar isso ao analisar o desempenho dos alunos, quando eles se sentiram motivados ao tentarem arriscar respostas ao problema proposto e em seguida comprová-los.

Os dados do trabalho apresentaram os ganhos da metodologia de investigação na aprendizagem dos alunos, no entanto, deve-se reconhecer que propor novas metodologias de ensino é sempre um desafio, pois exige maior tempo de aula e abertura e apoio por parte da escola em seu projeto político pedagógico.

Portanto o ensino por investigação surge como uma ferramenta que permite que os alunos tenham contato com novas e autênticas descobertas, bem como, diferentes olhares sobre um mesmo assunto e vem para possibilitar a ruptura de velhos caminhos no ensino de ciências, colaborando para a formação de alunos críticos, pensantes e autônomos.

Referências

- Alves, F. R. V., & Cavalcante, M. R. (2017). Obstáculos (epistemológicos) e o ensino de ciências e matemática. *Interfaces da Educ., Paranaíba*, 8(23), 253-274. Disponível em <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1603/1903>
- Azevedo, M. C. S. de (2012). Ensino por investigação: Problematizando as atividades em sala de aula. In Anna Maria Pessoa de Carvalho (Org.), *Ensino de ciências: Unindo a pesquisa e a prática* (2ª ed.). São Paulo: Cengage Learning.
- Bachelard, G. (2004). *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Borges, A. T. (2002). Novos rumos para o laboratório escolar de Ciências. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis*, 9(3), 291-313. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6607>

- Brasil. (2000). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em http://www.sbfisica.org.br/arquivos/PCN_FIS.pdf
- Brito, A. C. de. (2016). *Motivação intrínseca e extrínseca aplicada ao ensino de Física: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Ceará. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21032>
- Carvalho, A. M. P. de. (2006). Las prácticas experimentales em el proceso de enculturación científica. In *Enseñar ciencias em El nuevo milenio: Retos y propuestas*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Carvalho, A. M. P. de. (2014). *Calor e temperatura* (1ª ed.). São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Clement, L., Custódio, J. F., & Alvez Filho, J. de P. (2015). Potencialidades do ensino por investigação para promoção da motivação autônoma na educação científica. *Alexandria – Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 8(1), 101-129. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2015v8n1p101/29302>
- Cleophas, M. das G. (2016). Ensino por investigação: Concepções dos alunos de licenciatura em Ciências da Natureza acerca da importância de atividades investigativas em espaços não formais. *Revista Linhas, Florianópolis*, 17(34), 266-298. Disponível em http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817342016266/pdf_132
- Gibin, G. B., & Filho, M. P. de S. (2016). *Atividades experimentais investigativas em Física e Química: Uma abordagem para o ensino médio* (1ª ed.). São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Hodson, D. (1992). In search of a meaningful relationship: an exploration of some issues relating to integration in science and science education. *International Journal of Science Education, London*, 14(5), 541–566. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0950069920140506>
- Jimenez-Aleixandre, M. P. & Fernandez-Lopez, L. (2010). *What are authentic practices? Analysis of students' generated projects in secondary school*. In Annual Conference Of The National Association Of Research In Science Teaching (narst). Philadelphia: Elsevier Saunders.
- Monteiro, J. A. (2016). *Plano de aula de Eletricidade com abordagem investigativa*. Monografia de Graduação em Física Licenciatura, Departamento de Física, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Munford, D., & Lima, M. E. C. de C. (2007). Ensinar ciências por investigação: Em quê estamos de acordo? *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, 9(1). Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172007000100089

- Oliveira, J. R. S. (2010). Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente. *Acta Scientiae*, 12(1), 139-153. Disponível em <http://w3.ufsm.br/laequi/wp-content/uploads/2015/03/contribui%C3%A7%C3%B5es-e-abordagens-de-atividades-experimentais.pdf>
- Sales, G. L. (2005). Quantum: Um software para aprendizagem dos conceitos da Física Moderna e Contemporânea. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, CE, Brasil. Disponível em <https://goo.gl/eLtGMm>
- Sá, E. F., Maués, E. R., & Munford, D. (2008). Ensino de Ciências com caráter investigativo I. In Emília Caixeta de Castro, Carmen Maria de Caro Martins, & Danusa Munford (Orgs.), *Ensino de Ciências por Investigação – ENCI: Módulo I*. Belo Horizonte: UFGM/FAE/CECIMIG.
- Torre, J. C. (2006). Apresentação: A motivação para a aprendizagem. In J. A. Tapia & E. C. Fita (Eds.), *A motivação em sala de aula: O que é, como se faz* (7ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Tropia, G. (2009). *Relações dos alunos com o aprender no ensino de Biologia por atividades investigativas*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93177>
- Wilesek, M., & Tosin, J. (2012). Ensinar e aprender ciências no ensino fundamental com atividades investigativas através da resolução de problemas. *Estado do Paraná*, 3(5). Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1686-8.pdf>

Utilização saudável da *Internet* no contexto educativo: O Projeto Escolas ONLINE

Raul Melo

Pedro Aires Fernandes

Ivone Patrão

Resumo: A preocupação com o desenvolvimento de comportamentos aditivos sem substância é recente e acompanhou o crescente desenvolvimento tecnológico e o impacto que este teve em termos de acessibilidade a determinados serviços. A utilização da *Internet* é um claro exemplo desta realidade, com a constante inovação em termos de eletrónica e qualidade dos suportes de comunicação digital. Com esta evolução, vem igualmente a necessidade do indivíduo se regular na utilização que faz destes recursos. O prazer proporcionado, conduz a uma procura mais regular e prolongada destas experiências em comportamentos que, por vezes, evoluem para além da consciência e da capacidade de controlo. Esta realidade é mais preocupante em populações que, pela sua imaturidade, estão expostas a maiores riscos. A importância de desenvolver intervenções preventivas dirigidas a estas populações é fundamental, para promover uma maior consciência dos comportamentos e desenvolver estratégias de controlo face ao risco de uso indevido desta tecnologia. Contudo, a eficácia destas intervenções preventivas depende de muitos fatores, tal como, a pertinência, a adequação à população alvo, o envolvimento da mesma na construção das mensagens que lhe são dirigidas, etc. O projeto Escolas ONLINE é um exemplo inovador da abordagem preventiva a uma problemática emergente e a presente apresentação incidirá sobre os passos dados, a estratégia adotada e os resultados obtidos num esforço integrado e articulado entre a autarquia, a saúde e a educação.

Introdução

Em 1993 foi lançada a *World Wide Web*, *Internet* para todos, gratuita. O número de utilizadores, por 100 pessoas, aumentou 806% de 2000 a 2015 (Patrão & Sampaio, 2016).

Os dispositivos móveis são os mais utilizados para aceder à *Internet* de forma rápida, especialmente o *smartphone*, com um número estimado de 4.43 mil milhões de utilizadores no mundo em 2015 (Patrão & Sampaio, 2016).

As estatísticas nesta área indicam que: 70% das famílias portuguesas têm ligação à *Internet* em suas casas (PORDATA, 2016); 44.6% e 76.7% dos adolescentes portugueses, com 13 e 18 anos respetivamente, utilizam a *Internet* diariamente (Feijão, 2015).

Estar *online* trouxe várias potencialidades para o desenvolvimento global das sociedades em geral e, mais especificamente, para o processo de ensino-aprendizagem (tornando acessível todo um enorme manancial de informação) e também, por exemplo, para a comunicação à distância, ligando assim famílias e mundo empresarial.

A *Internet* é, em si, um instrumento neutro, que pode ter efeitos negativos ou positivos, dependendo da forma como é utilizada. Os riscos geralmente são associados à saúde física, *cyberbullying*, privacidade e às dependências *online* (Patrão, 2017; Patrão & Sampaio, 2016).

As dependências *online* podem ser de diferentes ordens, contudo existe ainda uma zona cinzenta relativamente à terminologia e critérios de diferenciação. Termos como: *Pathological Internet Use*, *Internet Adiction*, *Problematic Internet Use*, *Internet Addiction Disorder*, são comuns na literatura (e.g., revisão da literatura Patrão et al., 2016).

No DSM-5 (APA, 2013) surge em apêndice a área do jogo patológico *online*, como uma área em investigação. No ICD-11 (WHO, 2018) surge pela primeira vez a dependência do jogo *online* como uma entidade nosológica com critérios específicos.

Do consenso entre autores há a salientar que: a dependência *online* ocorre quando há um envolvimento em atividades através da *internet*, de forma persistente, intensa e sem controlo, resultando na redução dos interesses, com consequências físicas, emocionais, sociais e ocupacionais/académicas (Patrão et al., 2016).

Os critérios mais utilizados para definir o impacto deste comportamento no equilíbrio da pessoa são variados. Kuss, Griffiths, Karila e Billieux, (2014) dão destaque a: (a) o grau de importância atribuído ao dispositivo tecnológico; (b) a importância da atividade (ex., estar ligado na *internet*) na vida do indivíduo quer a nível cognitivo quer comportamental; (c) as alterações de humor resultantes de experiências subjetivas em atividades *online*; (d) a tolerância desenvolvida,

enquanto necessidade de aumentar o número de horas *online* para se atingir os mesmos níveis iniciais de prazer/bem-estar (ex., *gambling*); (e) os sintomas físicos e psicológicos desenvolvidos na impossibilidade do uso da *Internet* (irritabilidade, agitação, dores de cabeça, entre outros); (f) os conflitos interpessoais com o círculo próximo, bem como, o comprometimento do funcionamento ocupacional (ex., adiamento de tarefas e/ou responsabilidades); e (g) o sentimento de incapacidade de controlo do uso da *internet* dentro de áreas específicas de atividade (ex., redes sociais, jogo, compras, entre outras).

A partir do conhecimento gerado pela investigação nesta área, torna-se essencial que cada comunidade procure garantir, por um lado, o diagnóstico de situação ao nível do comportamento *online* dos elementos que a compõem, e por outro lado, desenvolver respostas territoriais adequadas à sua realidade.

No contexto da Promoção da Saúde, é essencial destacar o papel vital que as Redes assumem 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 (Fernandes, 2015). Como refere o mesmo autor, 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 (Morel, Boulanger, Hervé, & Tonnelet, 2001).

O concelho de Odivelas tem vindo a assumir a prevenção de comportamentos aditivos e dependências como uma prioridade municipal. Neste sentido, desde setembro de 2006 que o Município de Odivelas promove a implementação do Plano Estratégico Concelhio de Prevenção das Toxicodependências (PECPT), o qual integra as ações, projetos e programas desenvolvidos em matéria de comportamentos aditivos e dependências, com e sem substância psicoativa envolvida (Fernandes, 2013). Todo o trabalho desenvolvido é dinamizado por

uma ampla Rede de Parceria, composta por três dezenas de instituições de âmbito local, regional e nacional, a qual integra o SICAD – Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências.

No que diz respeito às dependências *online*, esta é uma área que, no âmbito do PECPT, tem vindo a registar uma forte expansão e investimento desde 2013, tornando-se tema recorrente nas reuniões magnas realizadas pela Rede de Parceria deste Plano. Face ao interesse e preocupação crescentes e partilhados pelos membros da Rede, deu-se início ao desenvolvimento de ações e iniciativas sobre o tema, com a colaboração estratégica de personalidades e de instituições com intervenção nesta área, visando reforçar a capacidade técnica de atuação do PECPT na área das dependências *online* e projetando um plano de ação articulado e coerente, a partir do conhecimento da realidade deste território.

Assim, e num primeiro momento de diagnóstico de situação, foi possível perceber através de um estudo com 1452 jovens (média de idades de 14,7 anos), que 18% dos jovens apresentam uma dependência *online* (Patrão, Machado, Fernandes & Leal, 2015). De igual forma, um estudo com 95 pais (média de idade de 43 anos; média de nº de filhos: 2; média idade filhos: 1º filho-12 anos; 2º filho-10 anos) alertou para o fosso geracional na experiência do que é estar *online* e para o baixo controlo quanto ao número de horas e conteúdos visionados pelos filhos (Patrão & Fernandes, 2018, in press).

Os dados recolhidos revelaram-se sintónicos com as preocupações manifestadas por diferentes parceiros do PECPT, justificando a necessidade de construir uma resposta preventiva integrada. Este facto reforçou a parceria entre a CMO e o SICAD, já em curso ao nível do desenvolvimento de intervenções continuadas no âmbito de outros comportamentos aditivos.

Procurando corresponder às diretrizes internacionais para uma prevenção eficaz (EMCDDA, 2010; UNODC, 2017), considerou-se essencial que a intervenção a desenvolver contemplasse a visão dos diferentes atores envolvidos nesta problemática, mediante um processo participado de construção. Esta opção criou condições para o desenvolvimento de um processo de investigação formativa, que

proporcione o levantamento das percepções que deverão servir de base à definição de um modelo de intervenção futuro a desenvolver sob o nome de “Escolas ONLINE”. O objetivo central deste projeto consiste, assim, em proporcionar um conjunto alargado de orientações e estratégias fundamentais para uma utilização saudável das tecnologias e da internet em contexto educativo e colocá-las à disposição da comunidade educativa alargada numa versão de Guião, em formato papel e digital.

Método

A Investigação formativa assenta na recolha de dados úteis para o desenvolvimento e implementação de programas de intervenção. Um dos principais temas da investigação formativa é a adaptação. A Investigação formativa pode ser usada para realizar programas de intervenção adequados tanto do ponto de vista cultural como territorial. Tem as suas origens na antropologia aplicada, sociologia, marketing social e psicologia educacional (Gittelsohn et al., 2006). Melo (2016), citando Epton e colaboradores (2014), sublinha o hiato que frequentemente se verifica entre as crenças daqueles que desenvolvem as intervenções e daqueles a quem as mesmas se destinam, aspeto este, que reforça a pertinência desta opção metodológica.

Amostra

A amostra foi constituída por 126 participantes (83 mulheres e 43 homens) da comunidade educativa alargada do concelho de Odivelas, que aceitaram participar de forma voluntária e com interesse em discutir a temática em causa, com a seguinte distribuição: 24 Professores e técnicos dos Serviços de Psicologia e Orientação e das Equipas de Educação Especial de diversos agrupamentos de escolas, com funções de natureza diversa; 22 Pais/Mães e Encarregados de Educação de diversas Associações de Pais; 25 Profissionais e Técnicos de Saúde de diversas instituições; 30 Alunos de um agrupamento de

escolas do concelho de Odivelas; 25 Assistentes Operacionais de diversos agrupamentos de escolas.

Procedimento

O projeto – Escolas ONLINE – assentou na realização de um ciclo de 5 *focus group* na área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em particular a *Internet*. Os *focus group* foram dinamizados fazendo uso de metodologias ativas e participativas – “World Café” (Juanita Brown & David Isaacs, 1995) – potenciando a produção de ideias sobre diversas subáreas relacionadas com o tema, organizadas em mesas. Cada *focus group* teve a duração de 2 horas e meia, iniciando-se com um breve enquadramento teórico e explicitação da metodologia adotada, seguindo-se a distribuição dos participantes pelos 5 grupos de trabalho a decorrer em simultâneo (i.e., “Wifi” – políticas educativas, gestão de sala de aula; “google” – utilização das TIC/*Internet* como ferramenta pedagógica; “Facebook” – relação professor/aluno e as tecnologias, modelos no mundo digital; “Smile J” – os riscos online e a saúde física e mental; “Arrob@” – literacia digital, pegada digital, segurança *online*). Segundo um percurso e um tempo pré-determinado, os participantes passam por todos os grupos de trabalho, tendo assim contacto com todas as temáticas. No final do percurso, cada grupo, a partir dos registos da discussão partilhada, elabora um conjunto de 5 orientações sobre a utilização saudável da *Internet*, com apresentação pública e discussão em grande grupo.

Após a recolha do material que contém as orientações dos *focus group* de todos os participantes foi realizada uma análise de conteúdo, por categorias previamente definidas: orientações comuns, diferentes e opostas.

Instrumentos

Tendo em conta a natureza do estudo, a base de recolha de informação assumiu um carácter qualitativo. O único instrumento de base foi

o guião de procedimentos que orientou as diferentes sessões de trabalho com cada um dos grupos-alvo. Este guião compreendia uma súmula de informação sobre os dados recolhidos no concelho de Odivelas e um conjunto de questões definidas com base numa revisão da literatura (Patrão et al., 2016) a serem debatidas pelos grupos nas diferentes mesas de discussão. Foi elaborada uma lista de afirmações e pesquisadas imagens concordantes com os conteúdos das afirmações, que funcionaram como *teasers* em cada grupo de trabalho (e.g., das afirmações: Como se faz a boa utilização das TIC no contexto da educação obrigatória?; Como lidar com a diferença de literacia digital entre adultos e jovens?; Quais os sites e conteúdos que devem estar acessíveis?; Qual a idade que se pode ser independente *online*?; Que consciência se tem da pegada digital que cada um deixa?; Como encarar as múltiplas identidades *online*?; Onde começa a liberdade de expressão e o respeito pelos outros? Como compreender o *cyberbullying*?; Qual a noção dos riscos para a saúde física e mental que a *Internet* comporta?).

Resultados

Os resultados na sua globalidade indicam a existência de mais orientações comuns aos 5 grupos (professores, auxiliares de educação, pais, alunos, e profissionais de saúde) do que orientações diferentes ou opostas.

Da análise dos conteúdos resultaram as seguintes categorias: (1) acesso à *Internet*; (2) formação sobre TIC; (3) regras para o uso da *Internet*; (4) os riscos associados ao estar *online*; (5) as potencialidades das TIC; e (6) a segurança online.

Com base nestas categorias verificou-se a concordância entre todos os grupos nos seguintes aspetos: deverá ser proporcionado o acesso às TIC desde o jardim-de-infância, condicionado a regras previamente estabelecidas (e.g., controlo do wi-fi, limitação do acesso a determinados sites, delimitação de tempo de utilização); as regras devem ser construídas com a participação de todos; incrementar o uso das TIC

como recurso pedagógico, com monitorização do professor, ajustado aos níveis de ensino e respetivas disciplinas; reforçar a formação em TIC, tornando-a acessível a todos os agentes educativos, de forma a promover a literacia digital e a facilitar a comunicação entre todos sobre as potencialidades e riscos inerentes a este contexto (e.g., formação sobre impacto do uso das TIC na saúde); facilitar a comunicação digital entre alunos, professores e pais (e.g., site, plataformas, app); promoção de abordagens preventivas dos riscos e danos associados ao uso desadequado e/ou excessivo das TIC (e.g., fornecer informação sobre riscos, identificar estratégias de promoção de autorregulação, entre outras); reforço de alternativas de prazer mediante a promoção de atividades ao ar livre, de carácter lúdico, com o objetivo de desenvolver competências emocionais e sociais; por fim, sublinhar a importância da privacidade e da segurança *online*.

Para as categorias, *acesso à Internet, regras para o uso da Internet, e riscos online*, verificou-se discordância entre grupos nas seguintes áreas: os *alunos* pedem uma *Internet* mais rápida, e que o limite do número horas *online* seja definido com base em evidência científica e não apenas de acordo com a perspetiva subjetiva dos educadores (pais, professores ou assistentes operacionais); os *assistentes operacionais* consideram que o controlo do acesso às TIC deve ser feito não apenas pelos professores, incluindo-os igualmente neste processo. Por outro lado sugerem que seja feito um acordo com operadoras para bloquear *sites* nos *smartphones* dos alunos; os *alunos* e os *profissionais de saúde* referem que as regras devem ser claras, objetivas, compreensíveis e exequíveis; os *profissionais de saúde* apelam para a coerência das regras em todos os contextos; os *pais* referem a necessidade de elaborar um plano tecnológico da comunidade, bem como, a necessidade de se criar um espaço para discussão das regras do uso das TIC, e a necessidade de gestão de recreios, com promoção da interação social; os *professores* referem que o uso de *smartphones* e *tablets* deve cumprir com as regras e ser objeto de monitorização por um responsável. Do mesmo modo, deve ser garantida a igualdade de oportunidades de acesso a este tipo de equipamentos (*professores*).

Por fim, verificou-se antagonismo dentro das categorias *acesso à internet* e *regras do uso da internet*. Em específico, os *profissionais de saúde e pais*, em oposição aos outros grupos, consideram que a responsabilidade em ambas as categorias deve ser partilhada entre todos os atores, cabendo a todos a aplicação das regras e consequências do não cumprimento das mesmas. Por fim, estes dois grupos consideram que cabe à escola assegurar o acesso aos dispositivos.

Discussão

O conjunto de orientações recolhidas espelham uma unanimidade em dois aspetos fundamentais: por um lado, a valorização da utilidade do recurso e a sua mais-valia independentemente da fase de desenvolvimento e nível de escolaridade; por outro, a necessidade de elevar os níveis de literacia digital, diminuindo o hiato entre jovens e adultos e entre os profissionais e o cidadão comum.

Destaca-se uma clara diferença entre três planos de relação com o recurso: (1) o utilizador, (2) o educador/regulador e (3) o gestor. Os primeiros (alunos) preconizam acesso livre, recreativo ou não, afirmando as potencialidades e a responsabilidade individual na autorregulação. Já os segundos – mais próximos da função dos professores e dos pais – não negando as potencialidades do recurso, sublinham a fragilidade da regulação individual, afirmando a necessidade de um controlo externo, assumindo deste modo uma postura potencialmente conflituante com os primeiros. Por fim, os gestores, enquanto grupo que se confronta com o impacto direto deste comportamento nos espaços de relação (cuja gestão está a seu cargo), assume uma postura mais compreensiva e eventualmente mais empática com os primeiros. É o caso dos assistentes operacionais e dos técnicos de saúde que, valorizando a função do recurso da dinâmica social, procuram minimizar os efeitos negativos do mesmo no plano da interação e do bem-estar alargado.

Um quarto grupo é evocado subliminarmente – os facilitadores – enquanto todos aqueles que promovem o uso deste recurso. Entrariam

neste grupo os operadores, as marcas e todos os geradores de influência que reforçam a *normalidade* da utilização deste recurso. Este quarto grupo, sendo visto como externo ao processo, desempenha um papel essencial na criação da *necessidade* e, conseqüentemente, na gênese da utilização problemática dos dispositivos digitais em geral e da *Internet* em particular.

É fundamental sublinhar o papel da capacidade de regulação individual como principal elemento de discórdia na leitura da realidade. Enquanto parte dos atores acreditam nessa capacidade e afirmam a liberdade de utilização com base na mesma, os outros questionam essa capacidade evocando o poder de influência social (imitação, pressão de pares, desejo de pertença e reconhecimento pelos outros) como determinante no comportamento individual. Este segundo grupo afirma ainda, que os processos de promoção de uma maior consciência dos riscos é, por si próprio, insuficiente. Ter conhecimento não é sinónimo de saber ou querer usá-lo, justificando-se deste modo a necessidade de um organizador externo e um controlo ambiental dos fatores de influência (Melo, 2011).

Conclusões

A relação é o principal fator preventivo. Qualquer ameaça à Relação é uma ameaça ao equilíbrio social. Ainda que a *Internet* seja uma ponte para o mundo, é fundamental não confundir a relação com o estar em contacto, sublinhando a visão de LeBreton (1997) de que evoluímos cada vez mais para sermos uma Sociedade em contacto, mas cada vez menos relacional.

Num problema que é de todos e no qual todos tempos um papel ativo, fará sentido partir-se para uma abordagem integrada, holística, que reconheça os diferentes papéis dos múltiplos atores na cadeia de valor da *Internet*, incluindo não só as crianças e jovens, as suas famílias, os educadores, mas também as indústrias digitais, os decisores e os reguladores, na promoção de literacias, de segurança e de bem-estar no

contexto digital (Ponte, 2016). Como refere Fernandes (2015), tal exigirá um processo alargado de mobilização social, de base 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.

Por isso mesmo, é importante valorizar o papel de quem reclama a liberdade e condições para a utilização do recurso, mas também de quem é cauteloso e resistente; de quem desenvolve o recurso e de quem alerta para os riscos; de quem facilita o acesso e de quem promove relação dentro do mesmo. A resposta não passa pela eliminação de alguma das partes, mas pelo equilíbrio que resulta da conjugação dos diferentes papéis, visando uma gestão saudável dos nossos comportamentos *online*, em rede, em comunidade.

Os resultados deste projeto, pelo facto de ser piloto, não podem assumir-se como um produto acabado, mas antes como um modelo de ação que poderá ser reproduzido mediante adaptações a novas realidades. A natureza e a dimensão da amostra condicionam as conclusões retiradas e os materiais a produzir, contudo, proporcionam uma visão que integra diferentes perspetivas com as quais as partes se poderão identificar. A riqueza da metodologia e o potencial de replicação abre espaço para que, num estudo longitudinal, e distribuído por diferentes realidades, se avalie a utilidade e a evolução das orientações que deste estudo resultaram.

Referências

- APA. (2013). *DSM-5. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5ª ed.). Lisboa: Artmed Editora.
- Brown, J., & Isaacs, D. (1995). *The world café: Shaping our futures through conversations that matter*. San Francisco, California: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

- European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction. (2010). *Prevention and evaluation resources kit (PERK)*. Luxembourg: Autor. doi: 10.2810/27577
- Feijão, F. (2015). *Estudo sobre os consumos de álcool, tabaco, drogas e outros comportamentos aditivos e dependências*. Lisboa: SICAD.
- Fernandes, P. (2013). Município, educação para a saúde e prevenção das (toxico)dependências: Uma intervenção estratégica no concelho de Odivelas. Documento não publicado, Instituto Superior de Ciências Educativas, Portugal.
- Fernandes, P. (2015). Educação para a saúde e prevenção de comportamentos aditivos: Do diagnóstico (local) à intervenção (sociocomunitária). In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. Silva, & V. Monteiro, (Orgs.), *Atas do 13º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (pp. 157-171). Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.
- Gittelsohn, J., Steckler, A., Johnson, C., Pratt, C., Grieser, M., Pickrel, J., . . . Staten, L. (2006). Formative research in school and community-based health programs and studies: “State of the art” and the TAAG approach. *Health Educ Behav*, 33(1), 25-39.
- Kuss, D., Griffiths, M., Karila, L., & Billieux, J. (2014). Internet addiction: A systematic review of epidemiological research for the last decade. *Curr Pharm Des*, 20(25), 4026-4052.
- LeBreton, D. (1997). *Du silence*. Paris: Éditions Métailié.
- Melo, R. (2011). Reflexões em torno da prevenção: Aproximações a um modelo para os problemas ligados ao álcool. *Revista Toxicodependências*, 17(3), 25-36. Lisboa: IDT.
- Melo, R., Alvarez M. J., & Marques Pinto, A. (2016). *Investigação formativa sobre conhecimentos, atitudes, auto-eficácia e comportamentos relacionados com o álcool em diferentes atores do processo preventivo*. Documento não publicado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Morel, A., Boulanger, M., Hervé, F., & Tonnelet, G. (2001). *Prevenção das toxicomanias*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Patrão, I. (2016). Comportamentos online em jovens portugueses: Estudo da relação entre o bem-estar e o uso da internet. *Atas do 11º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 341-346).
- Patrão, I. (2017). *#GeraçãoCordão: A geração que não desliga*. Lisboa: Lidel, Pactor.
- Patrão, I., Machado, M., Fernandes, P., & Leal, I. (2015). Jovens e Internet: Relação entre o bem-estar, isolamento social e funcionamento familiar. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. Silva, & V. Monteiro, (Orgs.), *Atas do 13º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (pp. 241-249). Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.

- Patrão, I., Reis, J., Paulino, S., Croca, M., Moura, B., Carmenates, S., Barandas, R., Madeira, L., Sampaio, D. (2016). Avaliação e intervenção terapêutica na utilização problemática da internet (UPI) em jovens: Revisão da literatura. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 7, 221-243. doi: hdl.handle.net/11067/3514
- Patrão, I., & Sampaio, D. (2016). *Dependências online: O poder das tecnologias*. Lisboa: Lidel, Pactor.
- Patrão, I., & Fernandes, P. (2018, in press). Dependências online: Estudo sobre a percepção da supervisão parental numa amostra de pais de crianças e jovens. *Atas do 14º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*. Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.
- Ponte, C. (2015). Um desafio dos tempos modernos: A Internet e as novas gerações. In I. Patrão & D. Sampaio (2016). *Dependências online: O poder das tecnologias*. Lisboa: Lidel, Pactor.
- PORDATA (2016). *Base de dados Portugal contemporâneo*. Lisboa: PORDATA.
- United Nation Office on Drugs and Crime [UNODC]. (2017). *International standarts on drug use prevention*. Viena: UNODC.
- World Health Organization. (2018). *International Classification of Diseases for Mortality and a Morbidity Statistics (ICD), 11.ª Revision*. WHO.

Vozes dos alunos sobre feedback: Um estudo no ensino superior

Juana de Carvalho Ramos Silva

Carolina Fernandes de Carvalho

Camila Marta de Almeida

Sofia Freire

Resumo: Nos diferentes contextos educativos e em particular na sala de aula o feedback é um dos fatores fundamentais de aprendizagem enquanto construção e transformação progressiva de conhecimento. É por intermédio do feedback que os estudantes têm conhecimento de como devem se comportar, raciocinar e realizar algo num determinado contexto para conseguir atingir objetivos. A investigação revela que o feedback dos professores é dos mais valorizados pelos estudantes, e que quando eficaz tem um impacto positivo na aprendizagem. O presente estudo tem como objetivo conhecer a perceção dos estudantes do ensino superior sobre o que consideram ser um feedback eficaz. Participaram 57 estudantes do primeiro ano de uma licenciatura na área da educação, dos quais 85% são do sexo feminino, apresentando uma média de idade de 19,2 anos ($DP=1,7$). Para recolha de dados utilizou-se um questionário constituído de questões abertas. Por meio de uma análise de conteúdo das respostas, constatou-se que os aspetos mais importantes do feedback salientados pelos estudantes foram: aspetos relacionados ao feedback construtivo e ao incentivo, apoio e estímulo para fazer melhor associados com a de autorregulação (48% das respostas) e ao nível dos processos (um feedback que permita aos estudantes melhorar e transformar desempenhos mais frágeis) (41% das respostas). Estes resultados vêm dar um contributo para a compreensão do feedback enquanto fator de aprendizagem no ensino superior, reconhecendo-se a importância do feedback para além das classificações ou descrições, do que está correto ou errado, e para além da dimensão cognitiva, mas também afetiva e motivacional na construção de conhecimento. Sendo assim, pensar contributos para uma pedagogia do ensino superior obriga a (re)criar práticas de feedback onde os estudantes sejam ouvidos.

Palavras-chave: *Feedback*, Ensino Superior, Estudantes.

Introdução

A literatura na área da educação refere o feedback do professor como uma ação poderosa que melhora o desempenho escolar dos estu-

dantes (Brookhart, 2008; Fonseca, Carvalho, Conboy, Valente, Gama, Salema, & Fiúza, 2015; Hattie, 1992; Hattie & Timperley 2007; Mory, 2004; Wiggins, 2012).

No entanto, apesar da literatura identificar o feedback do professor como elemento essencial do processo educativo este tem sido pouco estudado no ensino superior. Porém encontramos duas sugestões que importa explorar quando queremos questionar soluções para o insucesso escolar neste ciclo de estudos (e.g., taxas de abandono, de reprovação, diplomação). Uma primeira destaca que os estudantes usam ativamente o feedback do professor e, quando o fazem, melhoram a autorregulação das aprendizagens e o desempenho académico (Brown, Peterson, & Yao, 2016). Contudo, é preciso garantir que o feedback não se limita a classificações numéricas, ou seja, deve ser um feedback com informações que orientem efetivamente as aprendizagens subsequentes (Carver, 2016). O autor identificou ainda que, ao contrário do que acontece com alunos mais novos, a prontidão ou o nível de detalhe parece ser menos importante comparativamente ao professor que fornece o feedback. Ou seja, a relação entre professor e estudante não é neutra.

A investigação em torno do feedback do professor, e em particular da percepção de feedback do professor no ensino superior, questiona alguns dos resultados obtidos em outros níveis de ensino e aponta para a necessidade de continuar a investigar a complexidade associada à eficácia do feedback do professor nos desempenhos dos estudantes. Assim, o presente estudo tem como objetivo principal conhecer a percepção dos estudantes do ensino superior sobre o que consideram ser um feedback eficaz para sua aprendizagem.

Concepções de Feedback do Professor

Segundo Mory (2004), feedback é qualquer informação fornecida por alguém (e.g., pais, pares e professores) para informar um outro sujeito sobre algo que realizou. Assim, o feedback ocorre após um comportamento ou um desempenho, e consiste na informação recebida

sobre o esforço desenvolvido para alcançar um determinado objetivo (Wiggins, 2012).

Concretamente na sala de aula Hattie e Timperley (2007) caracterizam o feedback como sendo informações fornecidas por um professor na sequência de um desempenho do estudante ou em relação ao seu entendimento com o objetivo de reduzir discrepâncias entre o pretendido e o realizado. Assim, o feedback do professor gera no aluno uma consciencialização valiosa para a aprendizagem, evidenciando as dissonâncias entre o resultado pretendido e o real, além de incentivar a mudança e de, também, apontar os comportamentos adequados (Collins, 2004), motivando-o a superar os seus erros, autorregular aprendizagens e (trans)formar desempenhos (Sadler, 2010). No entanto, para que o feedback do professor seja eficaz, no sentido de conter informações úteis para o aluno, este ainda precisa de ser capaz de compreendê-lo (Brookhart, 2008).

Percebe-se assim que atualmente o feedback do professor seja estudado segundo uma perspetiva construtivista (Brookhart, 2008; Fonseca et al., 2015; Mory, 2004), reconhecendo ao estudante um papel ativo que interpreta a informação recebida de acordo com as suas concepções, crenças e experiências passadas. Com o foco no estudante e nos seus processos de aprendizagem – cognitivos, volitivos e motivacionais, valoriza-se o papel do estudante no processo de feedback quando a mensagem recebida é filtrada por meio da sua perceção e influenciada por conhecimentos prévios. O trabalho do estudante é atribuir sentido, não apenas responder a estímulos, e fazer sentido requer o uso e o controle dos próprios processos de pensamento (Brookhart, 2008).

Hattie e Timperley (2007) desenvolveram um modelo que procura explicar como a eficácia do feedback do professor depende do foco escolhido: a tarefa, o processo, a autorregulação ou o sujeito. O feedback sobre a tarefa são as informações fornecidas pelo professor sobre os erros, se algo está correto ou incorreto em relação à tarefa. O processo são as informações sobre a relação entre o que o estudante fez e a qualidade de seu desempenho e ainda as informações sobre possíveis alternativas e estratégias. A autorregulação as informações

relacionadas com a capacidade de autoavaliação ou confiança para se dedicar mais a uma tarefa. Por último, o sujeito, as informações relacionadas com características da pessoa. Os três primeiros têm impacto positivo sobre a aprendizagem e o último é o menos eficaz (Hattie & Timperley, 2007).

Metodologia

Para a recolha das perceções de estudantes sobre o que consideram ser um feedback eficaz realizou-se um estudo exploratório com 56 estudantes do primeiro ano de uma licenciatura na área da educação de uma universidade de Lisboa. A maioria dos participantes é do género feminino (83,9%), com uma idade média de 19,5 anos ($DP=1,7$).

É de referir quatro alunos que não responderam à questão do que consideravam um feedback eficaz.

Para a recolha de dados, recorreu-se a um questionário construído especificamente para o efeito. O questionário era constituído por uma questão aberta (“o que é para si um feedback eficaz do professor?”) e algumas questões sociodemográficas e relativas ao percurso escolar para caracterização da amostra. O questionário foi aplicado em ambiente sala de aula por uma das pesquisadoras. Os dados foram categorizados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2009). Na pergunta “o que é para si um feedback eficaz do professor?” as respostas foram classificadas a partir de um conjunto de categorias prévias construídas com base no modelo de Hattie e Timperley (2007), especificamente: tarefa, as informações dadas pelo professor sobre a adequação de uma resposta; processo, as informações sobre a qualidade do desempenho e sobre possíveis alternativas e estratégias; a autorregulação, as informações relacionadas a autoavaliação no sentido de controlar a própria aprendizagem; o sujeito, as informações relacionadas com características da pessoa.

Resultados

A maioria das respostas dos estudantes refere um feedback eficaz do professor associado a informações que lhes permitam a autorregulação das aprendizagens (48%), ou seja, a informações que os ajudem a ter iniciativa pessoal na (re)construção da sua aprendizagem, na perseverança na tarefa e nas suas competências. O feedback do professor quando associado a autorregulação permite ao estudante gerir o esforço e a confiança nas suas capacidades e decisões. Estes resultados vão ao encontro do trabalho de Brown, Peterson e Yao (2016) onde se observou uma associação entre feedback eficaz e a autorregulação das aprendizagens dos alunos.

Quadro 1

Caracterização do que é feedback eficaz do professor

Categorias	O que é feedback eficaz
	Frequência %
Informações sobre autorregulação (e.g., <i>numa situação futura como posso fazer</i>)	48%
Informações sobre o processo (e.g., <i>que não seja apenas, fizes-te bem/mal</i>)	41%
Informações sobre a tarefa (e.g., <i>certo/errado</i>)	11%
Informações sobre a pessoa	0%

O segundo aspeto mais mencionado como feedback eficaz do professor, com 41% das respostas dos participantes, está associado ao processo, ou seja, informações sobre o desempenho, incluindo informações sobre possíveis alternativas e estratégias. Informações sobre como transformar desempenhos ou respostas mais frágeis noutras mais robustas.

Apenas 11% nas respostas apontam como feedback eficaz o que se foca na tarefa, se a resolução está certa ou não, se vai ao encontro do que era esperado sem devolver outra informação ao estudante.

Curioso foi constatar que nenhum aluno considerou como feedback eficaz o que se centra no próprio sujeito, nas suas qualidades pessoais. O que está também de acordo com o trabalho de Hattie e Timperley (2007). Para os autores quando o feedback do professor se centra nas características pessoais do aluno, além de poder ter efeitos negativos que o fragilizam enquanto aluno não lhe permitem (re)construir novos desempenhos por falta de sugestões.

Considerações finais

O estudo apresentado procura dar um contributo para a compreensão da percepção de estudantes universitários sobre feedback eficaz enquanto fator de aprendizagem e de sucesso no ensino superior, reconhecendo a sua importância para a motivação e autorregulação das aprendizagens que vai para além das classificações ou descrições, do que está correto ou errado. Os resultados encontrados vão ao encontro de outras investigações onde o feedback dos professores é eficaz quando promove a autorregulação das aprendizagens dos estudantes (Brown, Peterson, & Yao, 2016; Carven, 2016).

Os resultados encontrados alertam para a urgência dos professores trabalharem como os estudantes na construção e aplicabilidade de estratégias de aprendizagem e competências de estudo atendendo que ao longo da vida académica os estudantes precisam de oportunidades para refletir sobre o que já aprenderam e sobre o que ainda falta aprender. Esta urgência encontra-se também na literatura ao referir que os estudantes quando chegam ao ensino superior muitas vezes não apresentam hábitos de estudo e de trabalho adequados às novas exigências (Rosário et al., 2010). O feedback dos professores é um elemento essencial que permite melhorar e desenvolver a aprendizagem dos estudantes, apresentando uma estreita relação com o sucesso académico neste ciclo de estudos.

Referências

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brookhart, S.M. (2008). *Ho to give effective feedback to your students*. Association for supervision and curriculum development. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, G. T. L., Peterson, E. R., & Yao, E. S. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 606-629. doi: 10.1111/bjep.12126
- Carver, M. (2016). Exploring students concepts of feedback as articulated in large-scale surveys: A useful proxy and some encouraging nuances' *Practitioner Research in Higher Education*, 10(1), 39-52.
- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Valente, M. O., Gama, A. P., Salema, M. H., & Fiúza, E. (2015). Changing teachers' feedback practices: A workshop challenge, *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 59-82. doi: 10.14221/ajte.2015v40n8.4
- Hattie, J. A. C. (1992). Measuring the effects of schooling. *Australian Journal of Education*, 36(1), 5-13. doi: 10.1177/000494419203600102
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Mory, E. H. (2004). Feedback research review. In D. Jonassem (Comp.). *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 745-783). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Rosário, P., Nunes T., Magalhães, C., Rodrigues, A., Pinto, P., & Ferreira, P. (2010). Processos de auto-regulação de aprendizagem de alunos com insucesso no 1º ano de Universidade. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 349-358.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in *complex appraisal*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. doi: 10.1080/02602930903541015
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10-16.

