

Número Temático: DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM, RELAÇÃO E CONTEXTO ESCOLAR

- DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA ADULTEZ EMERGENTE
- UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE DA MADEIRA
- APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA E SUPORTE FAMILIAR
- ATENÇÃO PSICOLÓGICA DE CRIANÇAS COM PROBLEMAS ESCOLARES
- HIPERATIVIDADE COM DÉFICE DE ATENÇÃO E RENDIMENTO NEUROPSICOLÓGICO: DO DIAGNÓSTICO À INTERVENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR
- PERCEPCIONES SOBRE LA SUPERDOTACIÓN Y EL TALENTO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES
- CREATIVIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO
- CRIATIVIDADE E REPRESENTAÇÕES DO CLIMA CRIATIVO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
- O PROGRAMA SUPERCRIATIVOS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS CRIATIVAS
- RELAÇÃO ENTRE CRIATIVIDADE, PROFESSOR E EDUCAÇÃO SUPERIOR: REVISÃO DE LITERATURA
- TRYING TO FIND REASONS FOR THE DIVERGENT THOUGHT: AN EMPIRICAL STUDY ON THE TEACHING OF CREATIVITY
- COMPETENCIAS SOCIALES Y EMOCIONALES Y HÁBITOS DE LECTURA EN NIÑOS(AS) DEL 1.º CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA
- RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EMOCIONES POSITIVAS EN NIÑOS CON ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL
- DIVERTIDAMENTE: AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
- BURNOUT E STRESS EM PROFESSORES: UM ESTUDO COMPARATIVO 2013-2017
- BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA
- ATITUDES FACE À MATEMÁTICA – ESTUDOS DE DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS/AS DO 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS
- BATERIA SICOLE-R: VERSÃO PORTUGUESA PARA AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS COGNITIVOS ENVOLVIDOS NA LEITURA
- O INVENTORY OF PARENT AND PEER ATTACHMENT (IPPA-R): UM ESTUDO DE REPLICAÇÃO NUMA AMOSTRA DE PRÉ-ADOLESCENTES PORTUGUESES
- ESCALA DE AUTOCONCEITO DE ADOLESCENTES – VERSÃO REDUZIDA (EAA-VR30): NOVOS ELEMENTOS DA PHSCS
- VALIDAÇÃO DA ESCALA DE ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS
- PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA ESCALA DE ORIENTAÇÃO PARA OBJETIVOS DE VANDEWALLE: UM ESTUDO COMO UMA AMOSTRA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DO SEU PRIMEIRO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO ORGANIZACIONAL

Diretor José Carlos Pereira de Morais

Sub-Diretor António Nunes

Editor ISPGAYA

Conselho Editorial

António Nunes (U. Lusófona do Porto)	Joaquim Ferreira (U. de Coimbra)
Amâncio Pinto (U. do Porto)	José Carlos Morais (I. S. Politécnico Gaya)
Ana Paula Cabral (Queen Mary U. London)	Leandro S. Almeida (U. do Minho)
Félix Neto (U. do Porto)	Mário R. Simões (U. de Coimbra)

Conselho Consultivo

António Carlos Ferreira (I. S. Politécnico Gaya)	Rui Leandro Maia (U. Fernando Pessoa)
António Roazzi (U. Federal de Pernambuco)	José A. Cruz (U. do Minho)
António Nunes (U. Lusófona do Porto)	José Tavares (U. Coimbra)
Avelino Oliveira (U. Fernando Pessoa)	José Vasconcelos Raposo (U. T. A. D.)
Cândida Alves (U. Fernando Pessoa)	Manuel Ferreira Patrício (U. de Évora)
Celeste Malpique (U. do Porto)	Manuel Loureiro (U. da Beira Interior)
Cristina Mendes Ribeiro (I. S. Politécnico Gaya)	Manuel Viegas Abreu (U. de Coimbra)
Daniela de Carvalho (U. Portucalense, Porto)	Margarita Pino (U. de Vigo)
Dorothy Bedford (U. Roehampton)	Maria Belém Ribeiro (I. S. Politécnico Gaya)
Etienne Mullet (É. P. des Hautes Études, Paris)	Maria Corrêa Jacques (U. F. de R. Grande do Sul)
Eduardo Gonçalves (I. S. Politécnico Gaya)	Miguel Ricou (U. Porto)
Elizabete Pinto da Costa (U. Lusófona do Porto)	Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)
Feliciano H. Veiga (U. de Lisboa)	Paulo Schmitz (U. de Bona)
Iria Brzezinsky (U. Católica de Goiás)	Piedade Alves (U. Fernando Pessoa)
Francisco Rocha Gonçalves (U. Porto)	Raquel Z. Guzzo (P. U. Católica de Campinas)
Isabel Alarcão (U. de Aveiro)	Rui A. Santiago (U. de Aveiro)
José Carlos Morais (I. S. Politécnico Gaya)	Rui Trindade (U. do Porto)
João Teixeira Lopes (U. do Porto)	

Coordenação e Revisão Editorial José Carlos P. de Morais

Propriedade Instituto Superior Politécnico Gaya, Av. Dos descobrimentos, 333; 4400-103 Vila Nova de Gaia
Tel. 22 374 57 30/3 Fax 22 374 57 39
CEP – Cooperativa de Ensino Politécnico, CRL

ISSN 0874-2391

Depósito Legal 117618/97

I.C.S 121587

Frequência Semestral Vol. XX II Nº 1
Maio de 2018

Índice

	Página:
EDITORIAL.....	6
<i>Fábia Sousa, Maria João Beja, Glória Franco</i>	
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA ADULTEZ EMERGENTE.UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE DA MADEIRA.....	10
<i>Fábia Sousa, Maria João Beja, Glória Franco</i>	
O DESENVOLVIMENTO DE VALORES EM CRIANÇAS: EXPLORANDO O PAPEL DA TRANSMISSÃO MATERNA.....	29
<i>Antonio Roazzi, Yves de Albuquerque Gomes, Bruno Campello de Souza</i>	
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA E SUPORTE FAMILIAR.....	50
<i>Heldemerina Pires, Adelinda Candeias, António M. Diniz</i>	
ATENÇÃO PSICOLÓGICA DE CRIANÇAS COM PROBLEMAS ESCOLARES.....	67
<i>Edgar Galindo</i>	
HIPERATIVIDADE COM DÉFICE DE ATENÇÃO E RENDIMENTO NEUROPSICOLÓGICO: DO DIAGNÓSTICO À INTERVENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR.....	86
<i>Margarida Pocinho, Nicola Fernandes, Marzanna Farnicka</i>	
PERCEPCIONES SOBRE LA SUPERDOTACIÓN Y EL TALENTO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.....	104
<i>Leticia García Ramírez, Gabriela López Aymes, Santiago Roger Acuña</i>	
CREATIVIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	123
<i>Mercedes Ferrando, Lola Prieto, Marta Sainz , Carmen Ferrándiz</i>	
CRATIVIDADE E REPRESENTAÇÕES DO CLIMA CRIATIVO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	141
<i>Carla Leite, Maria de Fátima Morais, Fernanda Martins, Lúcia C. Miranda</i>	

O PROGRAMA SUPERCRIATIVOS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS CRIATIVAS.....	157
<i>Ana P. Antunes, Raquel Oliveira</i>	
RELAÇÃO ENTRE CRIATIVIDADE, PROFESSOR E EDUCAÇÃO SUPERIOR: REVISÃO DE LITERATURA.....	171
<i>Nívea Pimenta Braga, Denise de Souza Fleith</i>	
TRYING TO FIND REASONS FOR THE DIVERGENT THOUGHT: AN EMPIRICAL STUDY ON THE TEACHING OF CREATIVITY.....	187
<i>Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho, Stela Maris Sanmartin</i>	
COMPETENCIAS SOCIALES Y EMOCIONALES Y HÁBITOS DE LECTURA EN NIÑOS(AS) DEL 1.º CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA.....	201
<i>Natalie de Nóbrega dos Santos, Glória Franco, Maria João Beja</i>	
RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EMOCIONES POSITIVAS EN NIÑOS CON ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL.....	221
<i>María de los Dolores Valadez Sierra, Rosa Martha Meda Lara, Celia Josefina Rodríguez Cervantes, Julián Betancourt Morejón</i>	
DIVERTIDAMENTE: AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	233
<i>Alda Portugal, Marcelo Melim</i>	
BURNOUT E STRESS EM PROFESSORES: UM ESTUDO COMPARATIVO 2013-2017.....	251
<i>Adriana Santos, Ana Raquel Teixeira, Cristina Queirós</i>	
BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	272
<i>África Borges, Manuela Rodríguez-Dorta</i>	
ATITUDES FACE À MATEMÁTICA – ESTUDOS DE DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS/AS DO 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS.	292
<i>Soraia Silva, Adelinda Candeias</i>	
BATERIA SICOLE-R: VERSÃO PORTUGUESA PARA AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS COGNITIVOS ENVOLVIDOS NA LEITURA.....	309
<i>Rita Lobo, Ana Paula Couceiro Figueira</i>	

**O INVENTORY OF PARENT AND PEER ATTACHMENT (IPPA-R): UM ESTUDO DE REPLICAÇÃO
NUMA AMOSTRA DE PRÉ-ADOLESCENTES PORTUGUESES..... 317**

Sofia Vieira, José Tomás da Silva, Teresa Sousa Machado

**ESCALA DE AUTOCONCEITO DE ADOLESCENTES – VERSÃO REDUZIDA (EAA-VR30): NOVOS
ELEMENTOS DA
PHCSCS..... 331**

Feliciano H. Veiga, António G. Leite

**VALIDAÇÃO DA ESCALA DE ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS: UM ESTUDO COM ALUNOS DO
ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS..... 351**

Jennire G. Vargas, Lúcia C. Miranda, Evely Boruchovitch, Leandro S. Almeida

**PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA ESCALA DE ORIENTAÇÃO PARA OBJETIVOS DE
VANDEWALLE: UM ESTUDO COMO UMA AMOSTRA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR
NO CONTEXTO DO SEU PRIMEIRO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO
ORGANIZACIONAL..... 368**

Nuno Rodrigues, Teresa Rebelo, Mónica Botelho, Maria João Beja

EDITORIAL

A escola constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e de aprendizagem. É neste espaço multidimensional e multicultural que acontecem as interações contínuas e complexas, a construção de laços afetivos e a preparação para a vida futura na sociedade, a partir das atividades programadas e realizadas dentro ou fora da sala de aula.

Sobretudo, nas sociedades modernas e em vias de desenvolvimento, a escola emerge como uma instituição fundamental para o indivíduo bem como para a evolução da própria sociedade. Considera-se a escola como um microsistema da sociedade, que reflete as transformações atuais dessa sociedade mas também lida com os diferentes desafios de um mundo globalizado. Uma de suas tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos como professores e pais e demais atores da comunidade educativa para viverem e superarem as dificuldades desse mundo em rápidas mudanças e que ao mesmo tempo contribui para o processo de desenvolvimento do aluno nas diferentes dimensões.

Face à importância e complexidade deste contexto de aprendizagem, de relação e de desenvolvimento, organizamos este número temático com contributos abrangentes e diversificados que pensamos possam contribuir para a discussão neste tema. De forma sintética apresentam-se os objetivos e alguns resultados desses trabalhos.

Assim, os dois primeiros textos centram-se em duas questões importantes do desenvolvimento, o cognitivo na idade emergente e no desenvolvimento dos valores e das crenças. No primeiro artigo apresentam-se dois estudos realizados na Universidade da Madeira, em 2010 e 2016, sobre o desenvolvimento epistemológico e a identificação de variáveis associadas dos estudantes do ensino superior. No seguinte artigo coloca-se a ênfase no papel das mães na construção dos valores em crianças segundo a Teoria de Universais em Valores Humanos de Schwartz.

O terceiro artigo propõe-se apresentar um estudo, sobre a influência do suporte familiar e das atitudes face à aprendizagem da língua materna no rendimento escolar a Língua Portuguesa. Os resultados deste estudo sugerem que o Suporte Familiar exerceu um efeito positivo sobre o rendimento a Língua Portuguesa, assim como influenciou a relação de predição entre a atitude e o rendimento face à Língua Portuguesa. O seguinte artigo intitulado “Atenção Psicológica de crianças com problemas escolares” tem como objetivo explicar a aplicação de procedimentos de avaliação e treino baseados nas técnicas de modificação do comportamento,

para ajudar a crianças com problemas de insucesso escolar. As autoras do quinto artigo, a partir da literatura, procuram refletir sobre a Perturbação do Défice de Atenção e Hiperatividade (PDAH) e sua relação com o rendimento neuropsicológico, o diagnóstico e a intervenção em contexto escolar.

Gabriela Aymes e seus colegas apresentam um artigo, cujo objetivo é identificar e analisar os elementos constitutivos das representações sociais da sobredotação e do talento, de um grupo de alunos do ensino secundário com altas capacidades intelectuais.

O grupo de textos que apresentamos de seguida organiza-se em torno do tema da criatividade. Mercedes Ferrando e seus colegas procuram analisar a relação entre a inteligência criativa sintética de Sternberg (1985) e o desempenho académico de 264 estudantes da região de Múrcia (Espanha), com o objetivo de avaliar a inteligência criativa e sintética. Os resultados indicaram que o valor preditivo da criatividade sobre o desempenho académico é superior nos alunos da educação primária por comparação com os do ensino secundária.

Carla Leite e colaboradores procuram analisar as competências criativas e as representações de clima criativo na sala de aula, de 164 alunos do 2º e 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, considerando o ano de escolaridade e género. Os resultados deste estudo sugerem que alunos do 4º ano mostraram melhor desempenho na maioria das competências criativas e percecionam mais autonomia em sala de aula. Quanto ao género, não houve diferenças na realização criativa, percecionando as raparigas mais positivamente algumas dimensões do clima em sala de aula.

Ana Antunes e Raquel Oliveira apresentam os resultados da eficácia do programa de desenvolvimento da criatividade SuperCriativos, implementado numa escola do 1º ciclo do Ensino Básico Português, na Região Autónoma da Madeira. Os resultados revelaram um efeito de interação entre o grupo e o momento, favorável aos alunos do grupo experimental no pós-teste, para os parâmetros de flexibilidade, elaboração, originalidade, abstração de títulos, resistência ao fechamento e vigor criativo.

Nívea Braga e Denise Fleith apresentam um trabalho de revisão da literatura, sobre a produção científica no tema da relação entre criatividade e educação superior. Os resultados apontaram para uma predominância de estudos sobre o perfil do professor criativo, a perceção do professor acerca do que seria um aluno criativo e condições institucionais que inibem ou favorecem a criatividade na educação superior. Asdrubal Sobrinho e Stela Sanmartin procuram analisar a relevância das emoções para o processo criativo em alunos do ensino superior.

A literatura produzida tem sugerido que as competências sociais e emocionais, podem ter um impacto importante no sucesso académico e na adaptação pessoal e social. Neste sentido, apresentam-se, de seguida, um grupo de textos neste tema. Assim, o trabalho de Natalie Santos e colegas tem como objetivo perceber se os hábitos de leitura estão ou não relacionados com o desenvolvimento destas habilidades. Este estudo indica que os grandes leitores possuem maior compreensão emocional e mais competências na resolução de problemas sociais. Maria Dolores Sierra e colaboradores apresentam um estudo, cujo objetivo foi analisar a relação entre as emoções positivas e a inteligência emocional em crianças com alta capacidade intelectual. Os resultados da análise de regressão linear indicaram que a inteligência emocional é uma variável dependente das emoções positivas, sendo a alegria e a serenidade as mais significativas. De acordo com os autores, estes resultados sugerem que na prática se trabalhem em primeiro lugar as emoções positivas e depois a inteligência emocional.

Por último, neste grupo de textos, Alda Portugal e Marcelo Melim apresentam um estudo cujo objetivo foi avaliar a eficácia do programa de competências sócioemocionais, junto de 86 crianças dos 7 aos 11 anos. Os resultados indicaram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o segundo momento de avaliação em todas as dimensões analisadas (comportamentos emocionais, situações emocionais, expressão emocional). Foram verificadas ainda diferenças em função do ano de escolaridade, sexo e existência de irmãos.

O estudo proposto por Adriana Santos e colegas pretende identificar e comparar os níveis de *stress* e de *burnout* em professores da zona Norte de Portugal nos anos de 2013 e de 2017. Os resultados sugerem que, apesar da pressão associada a cada fonte de *stress* ter diminuído, os indicadores de *burnout* aumentaram, revelando a necessidade de melhor estudar estes fenómenos no sentido de os prevenir ou tratar.

O estudo de África Borges e Manuela Rodríguez- Dorta centra-se no tema das boas práticas docentes na educação básica. Os indicadores de boas práticas de ensino foram considerados a partir de entrevistas e observação. Os resultados indicaram que os professores apresentavam boas práticas de ensino relacionadas com instruir, orientar e motivar os seus alunos ao longo de seu processo de aprendizagem, assim como também eram capazes de promover e avaliar estas práticas.

O último grupo de artigos centra-se na apresentação de estudos sobre a validação de diferentes instrumentos para a prática psicológica e psicopedagógica. Assim, Adelinda Candeias e colaboradores apresentam um instrumento de avaliação das atitudes face à matemática para

crianças e jovens do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico Português. Rita Lobo e Ana Paula Figueira apresentam a Bateria SICOLE-R, que é uma bateria de avaliação dos processos cognitivos envolvidos na leitura, computadorizada, para crianças dos 7 aos 12 anos, e que avalia 10 processos cognitivos envolvidos na leitura, concretamente: processamento sintático, processamento morfológico, processamento ortográfico, acesso ao léxico, velocidade de processamento, compreensão de textos, consciência fonológica, conhecimento alfabético, percepção fonética da fala, memória de trabalho.

Sofia Vieira e colaboradores apresentam o *Inventory of Parent and Peer Attachment* (IPPA), que avalia as representações de vinculação dos pré-adolescentes aos pais e pares. Feliciano Veiga e António Leite apresentam o estudo psicométrico da “Escala de Autoconceito de Adolescentes – Versão Reduzida” a 30 itens (EAA-VR30). Jennire Vargas e colaboradores apresentam os resultados da validação da Escala brasileira de *Estratégias Autoprejudiciais* de Boruchovitch & Ganda (2013) numa amostra de 700 alunos do ensino superior de uma universidade pública portuguesa. Por último, Nuno Rodrigues e colaboradores apresentam os resultados da análise fatorial confirmatória da *Escala de orientação para objetivos de VandeWalle* em estudantes do ensino superior no contexto do seu primeiro processo de socialização organizacional.

A diversidade de temas foi a nossa aposta para este número temático sobre o “*desenvolvimento, aprendizagem e relação em contexto escolar*”. Acreditamos que estes artigos podem ser um importante contributo para a caracterização das práticas pedagógicas e de avaliação psicológica e psicopedagógica no contexto escolar, bem como para a investigação científica na área. Para além dos autores portugueses destacamos autores de Espanha, do México e do Brasil.

Por último resta-nos agradecer a colaboração de todos os autores dos textos agora publicados.

As Coordenadoras do número temático:

Lúcia C. Miranda^{1, 2}; Glória Franco^{1, 3}; Maria João Beja^{1, 3}

¹ Universidade da Madeira

² CIEd

³ CIP

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA ADULTEZ EMERGENTE.

UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE DA MADEIRA

Fábia Sousa⁴

Maria João Beja^{5,6}

Glória Franco^{7, 5}

Resumo

Este estudo visa contribuir para a discussão do desenvolvimento epistemológico na adultez emergente. Consiste na descrição do desenvolvimento epistemológico dos estudantes do ensino superior e na identificação de variáveis associadas. Neste sentido, são apresentados dois estudos realizados na Universidade da Madeira, em 2010 e 2016, com 295 estudantes no estudo 1 e 232 estudantes no estudo 2, do 1º e 2º ciclo de diferentes áreas de formação académica. Nos resultados não se verificou a progressão desenvolvimental esperada em termos de um pensamento absolutista para um pensamento mais relativista, mas sim um aumento do absolutismo conforme se avança na formação académica. Em ambos os estudos, os resultados mostraram que o desenvolvimento epistemológico dos estudantes varia em função de variáveis sociais e académicas.

Palavras-chave: Desenvolvimento epistemológico; Adultez emergente; Ensino Superior.

⁴ Universidade da Madeira, Departamento de Psicologia, maria.joao.beja@staff.uma.pt

⁵ Centro de Investigação em Psicologia (CIP), Universidade Autónoma de Lisboa

⁶ Universidade da Madeira, Departamento de Psicologia, maria.joao.beja@staff.uma.pt

⁷ Centro de Investigação em Psicologia (CIP), Universidade Autónoma de Lisboa

Introdução

O ensino superior é frequentado maioritariamente por jovens que se enquadram, do ponto de vista do desenvolvimento, na designada etapa adulez emergente (Arnett, 2010). A adulez emergente é uma etapa do desenvolvimento que se situa entre a adolescência e a idade adulta e podemos situá-la em termos de idade entre os 18 e os 25 anos, sendo que atualmente pode se prolongar até aos 30 anos. Em termos desenvolvimentais implica múltiplas questões exploratórias, experiências e tarefas nos mais diversos domínios: identitário, afetivo, profissional e ideológico. Neste sentido, a adulez emergente tem especificidades próprias e distintas das outras fases do desenvolvimento e é um período de vida em que ocorrem importantes mudanças desenvolvimentais, todas elas relacionadas entre si, entre as quais se destacam: a) do ponto de vista psicológico, a resolução de determinadas tarefas, nomeadamente, a consolidação da autonomia, a autossuficiência, o processo de separação/individuação; b) do ponto de vista relacional, grandes mudanças na relação com os pais, amigos, namorado/a e contexto de ensino/laboral que implicam ganhos e perdas; c) do ponto de vista epistemológico/cognitivo, uma progressão de um nível de pensamento absolutista, para um nível de pensamento mais relativista, mais complexo (Arnett, 2010).

As investigações ligadas às neurociências têm contribuído para explicar o desenvolvimento cognitivo do adulto emergente, ao evidenciar mudanças na estrutura e nas funções do cérebro durante este período (Taber-Thomas & Koraly Pérez-Edgar, 2014). O neuro desenvolvimento durante a adulez emergente envolve mudanças proeminentes nas áreas de associação do córtex e no sistema fronto-límbico envolvidos nos processos de atenção, recompensa e processos sociais que permitem e potenciam o assumir de papéis e funções da vida adulta (Taber-Thomas & Koraly Pérez-Edgar, 2014). Importa referir que o desenvolvimento cognitivo do adulto emergente surge no âmbito do pensamento pós-formal, sendo que foram as teorias e modelos do desenvolvimento epistemológico que permitiram compreender as mudanças que ocorrem ao nível do pensamento ao longo do ensino superior. O desenvolvimento epistemológico refere-se às mudanças que ocorrem nas crenças pessoais sobre o conhecimento e o processo de conhecer (Figueiredo, Pinheiro, & Huet, 2015). Segundo Hofer e Pintrich (2002), o desenvolvimento epistemológico integra-se num domínio mais amplo designado por epistemologia pessoal (*personal epistemology*). Isto significa que cada indivíduo tem uma concepção pessoal, uma crença pessoal (*epistemological belief*), acerca do conhecimento. A epistemologia pessoal pode ser abordada de duas formas: 1) como um sistema de crenças sobre o conhecimento, que são mais ou menos independentes em função do

domínio, sem que estejam estruturadas de um modo coerente (Schommer, 1990; Schommer & Walker, 1997); ou 2) através de modelos estruturais que propõem uma sequência desenvolvimental (Perry, 1970; 1981; 1999; King & Kitchener, 1994, 2002; Baxter-Magolda, 1992, 2002, 2004), sendo nesta última que nos iremos debruçar.

Deste modo, inseridos no desenvolvimento epistemológico existem vários modelos conceptuais que explicam o desenvolvimento cognitivo pós-formal, entre os quais se destacam os modelos que assumem uma perspectiva desenvolvimental, enfatizando as mudanças cognitivas dos indivíduos num longo período de tempo. Nos estudos aqui apresentados, optou-se por seguir uma perspectiva desenvolvimental do fenómeno em estudo, ressaltando-se no entanto que “a questão do desenvolvimento epistemológico não se limita a uma leitura desenvolvimental, apesar desta ser a mais produtiva e frutífera, quer em termos teóricos quer ao nível da investigação” (Faria, 2008, p. 78).

Modelos de desenvolvimento cognitivo

De acordo com os modelos que assumem uma perspectiva desenvolvimental do conhecimento, o pensamento evolui de forma sequencial de níveis menos estruturados para níveis mais estruturados e elaborados (Medeiros, 2007). O desenvolvimento cognitivo é visto como uma sequência de estádios irreversíveis, envolvendo mudanças no processo pelo qual os indivíduos percebem e raciocinam sobre o seu mundo (Hood & Ferreira, 1983).

Entre estes modelos destacam-se, devido aos seus contributos e influência na investigação contemporânea, o Modelo de Desenvolvimento Intelectual e Ético (Perry, 1970; 1981; 1999). Segundo Perry (1970, 1981), o estudante do ensino superior, em termos cognitivos, progride de um modo de pensamento absoluto (dualista, de tipo dicotómico: certo/errado, verdadeiro/falso) para um pensamento que se vai tornando progressivamente relativista, ou seja, que integra múltiplos pontos de vista e diferentes visões do mundo, até chegar ao nível do compromisso no relativismo (assumir compromissos na relatividade do conhecimento).

O esquema de desenvolvimento intelectual e ético é composto por nove posições sequenciais, sendo que as primeiras cinco referem-se aos padrões desenvolvimentais do pensamento dos estudantes sobre a natureza do conhecimento e as restantes quatro dizem respeito ao desenvolvimento ético dos estudantes do ensino superior. As nove posições estão

divididas em três⁸ e/ou quatro níveis/categorias também eles sequenciais: Dualismo, Relativismo e Compromisso no Relativismo. Note-se que “o termo posição foi deliberadamente escolhido por Perry em vez de estádio por várias razões: (1) posição não pressupõe um período de duração como o termo estádio, (2) pode ser concebida como um ponto central em vez de um estádio fixo e (3) acentua a ideia de ponto de vista pessoal” (Faria, 2008, p. 81).

Perry (1970, 1981) concebe o desenvolvimento epistemológico como um processo desenvolvimental lógico e coerente, em que cada posição assenta na posição anterior e é cada vez mais complexa do que a anterior. Para que o indivíduo possa transitar de uma posição para outra tem de encontrar problemas, dilemas que provoquem um conflito cognitivo e que exige que os indivíduos acomodem ou mudem a sua forma de pensar para uma mais adequada (Hood & Ferreira, 1983).

Deste modo, o modelo de desenvolvimento intelectual e ético inicia-se com o nível do dualismo. Este é composto pelas três primeiras posições: dualismo básico (posição 1), multiplicidade pré-legítima (posição 2) e multiplicidade subordinada (posição 3). Os estudantes que se encontram no nível do dualismo encaram o conhecimento como uma verdade absoluta, ou seja, existem sempre respostas certas e absolutas para todas as questões, sendo que todo o conhecimento transmitido pelo professor é tido como único e certo. O papel do aluno resume-se a tirar notas, memorizar conceitos-chave e passar nos exames. Segue-se o nível do relativismo, que é composto pelas seguintes posições: multiplicidade correlacionada (posição 4a) ou relativismo subordinado (posição 4b), relativismo difuso (posição 5) e compromisso antecipado ou previsão do compromisso (posição 6). Note-se, que quando os estudantes transitam da terceira para a quarta posição podem fazer percursos epistemológicos por uma de duas formas diferentes: a multiplicidade correlacionada (4a), ou o relativismo subordinado ou pseudo-relativismo (4b). Os estudantes que se encontram no nível relativista reconhecem a diversidade e a incerteza do conhecimento, admitindo que qualquer perspectiva é válida e que cada indivíduo tem direito à sua opinião. O professor é visto como alguém que tem uma opinião, uma perspectiva, sendo que esta é baseada em factos. O último nível, compromisso no relativismo, é constituído pelas seguintes posições: Realização de um primeiro compromisso (posição 7), Implicações do Compromisso (posição 8) e Desenvolvimento de Compromissos

⁸ “Na literatura sobre o modelo de Perry podemos encontrar as nove posições organizadas em três ou quatro categorias sem ficar claro qual o critério que sustenta uma ou outra organização. Na organização em três categorias a multiplicidade é suprimida, sendo que a posição três é integrada no dualismo e a posição quatro no relativismo” (Faria, 2008, p. 81).

(posição 9). Este nível caracteriza-se pelo foco na responsabilidade, envolvimento e construção de compromissos. O estudante começa a assumir os seus compromissos e a tomar as suas próprias decisões, assumindo responsabilidade própria pelas suas escolhas. Esta posição envolve dimensões éticas, dado que é com base nos seus valores e ética pessoal que o indivíduo vai sustentar os seus compromissos.

Portanto, ao longo da formação académica não é apenas a quantidade e os conhecimentos que o indivíduo tem que mudam, mas também, e essencialmente, a forma de conhecer e pensar. Importa referir que apesar da literatura científica da área considerar que as crenças epistemológicas dos estudantes se desenvolvem, ao longo da formação académica, de formas mais simplistas/absolutistas para formas mais complexas/relativistas (Baxter-Magolda, 2004; Perry, 1999), a maioria dos estudantes não se encontra nos níveis mais elevados de complexidade epistemológica (Figueiredo, Pinheiro, & Huet, 2015).

O que revelam as investigações

Podemos dividir os estudos na área do desenvolvimento epistemológico em dois polos: os estudos que se centram nos fatores que influenciam as crenças epistemológicas e os estudos sobre os impactos das crenças epistemológicas. Relativamente aos primeiros, os estudos evidenciam que o desenvolvimento epistemológico varia em função de: área académica, os alunos das áreas sociais e humanas evidenciam níveis de desenvolvimento epistemológico mais relativistas comparativamente aos alunos de engenharia/tecnologia (Pirtilla-Backman & Kajanne, 2004); ano de formação académica, estudantes dos primeiros anos tendem a apresentar um conhecimento absoluto, enquanto os estudantes dos últimos anos apresentam um conhecimento mais relativista (Bastos, Faria, & Silva, 2007); sexo, os estudos têm demonstrado que não existem diferenças de sexo no desenvolvimento epistemológico (Baxter-Magolda, 2002; Faria, 2008; Medeiros, 2008), contudo, um estudo de Martins (2005), demonstrou existirem diferenças significativas, sendo que o sexo feminino apresentou-se mais relativista comparativamente ao sexo masculino. Quanto aos impactos das crenças epistemológicas, das investigações realizadas na área emergem as seguintes conclusões: as crenças epistemológicas influenciam a aprendizagem (Sen, Yilmaz, & Yurdugul, 2014), o desempenho académico (Martins & Ferreira, 2011; Zhang & Watkins, 2001) e a motivação académica (Lin, Deng, Chai, & Tsai, 2013; Mellat & Lavasani, 2011); as crenças epistemológicas

mais relativistas são um bom preditor da aprendizagem auto-regulada (Braten & Strømsø, 2005).

A presente investigação pautou-se por três grandes objetivos: 1) Identificar e descrever o nível de desenvolvimento epistemológico dos estudantes do ensino superior; 2) Identificar variáveis pessoais e académicas (sexo, ano de curso, área de formação académica) associadas ao desenvolvimento epistemológico, 3) comparar os resultados dos dois estudos, no sentido de perceber se o padrão de desenvolvimento epistemológico verificado no estudo 1 se mantém no estudo 2. Para tal, foram realizados dois estudos, o primeiro (estudo 1) no ano de 2010 e o segundo (estudo 2) no ano de 2016.

Método

Participantes

No estudo 1 participaram 295 estudantes da Universidade da Madeira, com idades compreendidas entre os 17 e os 52 anos. A maioria dos participantes pertence ao sexo feminino (n =222, 75,3%) e são maioritariamente solteiros (n =257, 87.1 %). No que concerne à situação académica, a maioria dos participantes encontrava-se a frequentar o 1º Ciclo (n =227, 76.9%), verificando-se uma maior concentração de sujeitos no 1º ano (n = 132, 44.7%). Verificou-se uma percentagem maior de estudantes do curso de Educação Básica (n = 78, 26,4%) e menor percentagem de Engenharia e Matemática (n = 36, 12,2%).

No estudo 2 participaram 233 estudantes da Universidade da Madeira, com idades compreendidas entre os 18 e os 48 anos. A maioria dos participantes pertence ao sexo feminino (n =163, 70%) e são maioritariamente solteiros (n =217, 93.1 %). Quanto à situação académica, a maioria dos sujeitos encontrava-se a frequentar o 1º Ciclo (n =157, 67.4%), verificando-se uma maior concentração de sujeitos no 1º ano (n = 79, 33,9%). Verificou-se uma percentagem maior de estudantes do curso de Psicologia (n = 78, 33.5%) e uma menor percentagem de estudantes de Design (n = 32, 13.7%) (tabela 1).

Tabela 1

Descrição da amostra dos estudos

		Estudo 1					Estudo 2				
		n	%	M (Médi)	DP (Desvio Padrão)	Mínimo-Máximo	n	%	M (Médi)	DP (Desvio Padrão)	Mínimo-Máximo
Sexo	Feminino	222	75.3				163	70			
	Masculino	73	24.7				70				
Idade		295		20,1	3.2	17 52	232		22,63	5,07	18 48
Estado Civil	Solteiro	257	87.1				217	93.1			
	União de facto	6	2.0				4	1,7			
	Casado	29	9.8				10	4,3			
	Separado/Divorciado	3	1.0				2	0,9			
Ano de formação académica	1º ano – 1º ciclo	132	44.7				79	33.9			
	2º ano – 1º ciclo	---	---				36	15.5			
	3º ano – 1º ciclo	95	32.2				42	18.0			
	1º ano -2º ciclo	68	23.1				76	32.6			
Área de formação académica	Engenharia e Matemática	36	12.2				38	16.3			
	Educação Física e Desporto	52	17.6								
	Psicologia	66	22.4				78	33.5			
	Educação Básica	78	26.4				49	21.0			
	Enfermagem Design	63 ---	21.4 ----				36 32	15.5 13.7			

Instrumentos

Para a recolha de dados foram aplicados dois instrumentos, a saber: Questionário socio-académico, construído para o estudo, e o Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker (IDCP) (versão portuguesa de Ferreira & Bastos, 1995). O IDCP é constituído por 150 itens divididos em três subescalas: Educação, Carreira e Religião. O instrumento avalia os níveis de desenvolvimento epistemológico (absolutismo, relativismo e compromisso no relativismo) no âmbito do esquema intelectual e ético proposto por Perry (1981).

A consistência interna foi medida para cada uma das subescalas, tendo em consideração os três modos de pensamento (absolutismo, relativismo e compromisso no relativismo). Os valores do coeficiente alpha de Cronbach são aceitáveis: Carreira – Absolutismo = .68, Carreira – relativismo = .71, Carreira – Compromisso no relativismo = .72, Educação – Absolutismo = .70, Educação – Relativismo = .78, Educação – Compromisso no relativismo = .76, Religião – Absolutismo = .77, Religião – Relativismo = .80, Religião – Compromisso no Relativismo = .71).

Devido ao facto de ser um questionário longo (150 itens), e com o intuito de salvaguardar a adesão dos participantes, optou-se, em ambos os estudos, por utilizar somente duas subescalas do IDCP (Carreira e Educação) perfazendo um total de 100 itens.

Primeiramente foi elaborado, através de uma carta formal, um pedido de autorização à Universidade da Madeira para a realização dos estudos. Os questionários foram aplicados em contexto de sala de aula, solicitando-se a participação voluntária dos estudantes. Cada questionário levou em média 45 minutos a ser preenchido.

Os dados foram analisados através do programa *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 17 (SPSS 17). Recorreu-se à estatística descritiva (médias e desvios-padrão) e estatística inferencial (Teste t e ANOVA).

Resultados

Através da análise dos resultados procurou-se descrever o nível de desenvolvimento epistemológico dos estudantes do ensino superior. Em ambos os estudos verificou-se um predomínio do pensamento absolutista entre os estudantes (tabela 2).

Tabela 2

Médias e desvios-padrão do nível de desenvolvimento epistemológico

		Níveis de pensamento					
		Absolutismo		Relativismo		Compromisso no Relativismo	
	n	M	DP	M	DP	M	DP
Estudo 1	295	126.2	14.4	95.8	13.0	104.3	13.0
Estudo 2	233	85.91	24.11	63.53	24,89	62.83	15.2

Procurou-se também analisar se o desenvolvimento epistemológico varia em função de variáveis pessoais, neste caso o sexo, e variáveis académicas, nomeadamente o ano de curso e a área de formação académica.

Relativamente ao sexo, verificou-se diferenças significativas nas duas subescalas do IDCP tanto no estudo 1 (Carreira – Absolutismo: $t=-2,680$; $p=, 008$; Educação – Absolutismo: $t=-5,981$; $p=, 000$), como no estudo 2 (Carreira – Absolutismo: $t=-1,540$; $p=, 008$; Educação – Absolutismo: $t=-4,972$; $p=, 000$). Como se pode observar na tabela 3, os participantes do sexo feminino apresentaram-se mais absolutistas nas duas subescalas do IDCP do que os participantes do sexo masculino.

Tabela 3

Níveis de desenvolvimento epistemológico em função do sexo

		Estudo 1		Estudo 2	
Subescalas do IDCP e Sexo respectivos níveis de pensamento		n	M	N	M
Carreira – ABS	Masculino	71	35,5	70	34,5
	Feminino	218	37,1	163	37,2
Educação – ABS	Masculino	71	43,7	70	44,8
	Feminino	219	49,3	163	49,4

No que concerne ao ano de curso, verificou-se diferenças significativas nas duas subescalas do IDCP tanto no estudo 1 (Carreira – Absolutismo: $F=18,233$; $p=,000$; Educação – Absolutismo: $F=37,866$; $p=,000$), como no estudo 2 (Carreira – Absolutismo: $F=19,232$; $p=,000$; Educação – Absolutismo: $F=36,763$; $p=,000$). Em ambos os estudos verificou-se um aumento do absolutismo conforme os estudantes progredem no ano de formação académica, sendo que os estudantes do 2º Ciclo revelaram-se mais absolutistas que os estudantes dos outros anos (tabela 4).

Tabela 4

Níveis de desenvolvimento epistemológico em função do ano de curso

Subescalas do IDCP e respectivos níveis de pensamento									
Ciclo de estudos	Ano de formação	Estudo 1				Estudo 2			
		Carreira – ABS		Educação – ABS		Carreira - ABS		Educação – ABS	
		n	M	n	M	n	M	n	M
1º Ciclo	1º ano	130	119,7	131	124,2	79	80,2	79	83,3
	2º ano					36	81,3	36	82,7
	3º ano	94	147,5	94	136,8	42	81,7	42	84,1
2º Ciclo	1º ano	65	191,9	65	200,8	76	84,6	76	85,2
	Total	289		290		233		233	

Relativamente à área de formação académica, os resultados sugerem diferenças significativas no desenvolvimento epistemológico em função da área de curso tanto no estudo 1 (Carreira – Absolutismo: $F=3,953$; $p=,004$; Carreira – Relativismo: $F=3,584$; $p=,007$; Carreira – Compromisso no relativismo: $F=20,432$; $p=,000$; Educação – Absolutismo: $F=14,483$; $p=,000$; Educação – Relativismo: $F=14,024$; $p=,007$), como no estudo 2 (Carreira – Absolutismo: $F=4,731$; $p=,001$; Educação – Absolutismo: $F=12,827$; $p=,000$; Educação – Compromisso no Relativismo: $F=3,453$; $p=,009$).

No estudo 1 na subescala Carreira os estudantes do curso de Educação Básica apresentaram-se mais absolutistas, enquanto os estudantes de Educação Física e Desporto apresentaram-se mais relativistas e os estudantes de Engenharia e Matemática apresentaram

um maior nível de compromisso no relativismo. Já na subescala Educação os estudantes de Psicologia apresentaram-se mais absolutistas e os estudantes de Engenharia e Matemática apresentaram um maior nível de relativismo (tabela 5).

Tabela 5

Níveis de desenvolvimento epistemológico em função da área de formação académica – Estudo 1

Curso	Subescala – Carreira				Subescala - Educação					
	Níveis de pensamento									
	ABS		REL		CPREL		ABS		REL	
	N	M	N	M	N	M	N	M	N	M
Educação Básica	76	171,3	76	159,1	74	145,4	77	183,3	75	152,8
Educação Física e Desporto	50	113,0	51	162,3	52	160,9	52	87,7	52	153,0
Enfermagem	63	151,0	63	140,5	62	139,2	63	149,2	62	138,2
Engenharia e Matemática	36	144,0	35	158,1	31	183,8	34	110,1	35	178,4
Psicologia	64	133,3	65	114,3	66	110,8	64	186,0	65	117,9
Total	289		290		285		290			

No estudo 2 na subescala Carreira os estudantes do curso de Enfermagem apresentaram um nível maior de absolutismo comparativamente aos estudantes dos outros cursos. Já na subescala Educação os estudantes de Enfermagem e Psicologia apresentaram-se mais absolutistas e os estudantes de Engenharia apresentaram um maior nível de relativismo (tabela 6).

Tabela 6

Níveis de desenvolvimento epistemológico em função da área de formação académica– Estudo 2

Curso	Subescala - Carreira		Subescala - Educação			
	Níveis de pensamento					
	ABS		ABS		CPREL	
	N	M	N	M	N	M
Engenharia	38	35.21	38	45.50	38	36.02
Psicologia	78	36.79	78	51.30	78	29.69
Design	32	31,37	32	38.21	32	30.62
Enfermagem	36	40.08	36	51.97	36	29.27
Educação Básica	49	37.14	49	49.55	49	29.71
Total	233		233		233	

Discussão

Os estudos realizados no âmbito do desenvolvimento epistemológico do estudante do ensino superior revelam que os estudantes progridem de níveis de pensamento absolutistas para um pensamento mais relativista ao longo do avanço na formação académica (Baxter-Magolda, 2002, 2004; Faria, 2008; King & Kitchener, 1994, 2002; Perry, 1981). Pelo contrário, em ambos os estudos realizados os resultados apontam para um predomínio do absolutismo em todos os anos de formação académica, não se verificando qualquer progressão em termos do tipo de pensamento. Assim sendo, o predomínio do pensamento absolutista poderá dever-se aos processos de ensino-aprendizagem tradicionais, nomeadamente aos métodos de ensino utilizados. O sistema educativo português, desde o ensino primário até ao Ensino Superior, continua a basear-se no ensino tradicional, no qual os docentes têm como principal missão a transmissão de informação e os alunos assumem, sobretudo, um papel passivo, limitando-se a absorver essa informação. O ensino tradicional não encoraja nem proporciona desafios suficientes para o desenvolvimento epistemológico dos estudantes. De acordo com Marchand (2008), o desenvolvimento epistemológico é “na perspectiva de Perry, activado pela utilização de métodos de ensino que encorajem os riscos, a investigação e a análise de problemas complexos, propiciadores de conflitos cognitivos, que facilitem a tomada de consciência das incongruências dos raciocínios” (p.13).

Note-se que um dos objectivos das instituições de ensino superior deve consistir na promoção de mudanças ao nível do pensamento. Para tal, é necessário adequar as práticas e

políticas educativas ao nível de pensamento dos estudantes, desafiando “as ideias existentes nos indivíduos com ideias com um nível de complexidade superior para assim promover o conflito cognitivo e a reestruturação” (Faria, 2008, p. 104). É necessário uma maior estimulação da aprendizagem auto-regulada, estimulando os estudantes a assumir maior responsabilidade na organização do seu currículo escolar e encorajando-os a pensar de forma mais reflexiva (Marchand, 2008). O estudante deve assumir de forma gradual um papel mais activo no processo de aprendizagem, enquanto o professor abandona o papel de especialista e detentor do conhecimento.

Mas não se pode atribuir a responsabilidade do predomínio do pensamento absolutista apenas ao sistema de ensino. Deste modo, outro dos aspectos que pode explicar esta constatação é o tempo. Como refere O’Donovan (2010), o desenvolvimento epistemológico é algo que ocorre no tempo. Não se pode esperar que os estudantes amadureçam ao nível do pensamento se não houver um amadurecimento pessoal, se não existirem experiências de vida que os coloquem frente-a-frente com a diversidade.

No que concerne ao sexo, os estudos não revelam diferenças quando considerada esta variável (Baxter Magolda, 1992; Pirttila-Backman & Kajanne, 2004; Medeiros, Ferreira, Almeida, Peixoto, Tavares, & Morais, 2002). No entanto, um estudo de Martins (2005) mostrou que os participantes do sexo feminino apresentaram-se mais relativistas comparativamente aos participantes do sexo masculino. Nos estudos aqui apresentados também se verificaram diferenças em relação ao sexo, contudo, e contrariamente, aos resultados do estudo de Martins (2005), o sexo feminino apresentou níveis maiores de absolutismo.

Tendo em conta que alguns estudos (Bastos, Faria, & Silva, 2007; Friedman, 2004) comprovam que os estudantes do ensino superior apresentam níveis mais elevados de desenvolvimento epistemológico nos anos mais avançados de formação académica, seria de esperar que os alunos do 2º Ciclo revelassem um nível de pensamento mais relativista e os de 1º Ciclo um pensamento mais absolutista. Pelo contrário, em ambos os estudos realizados verificou-se um aumento do absolutismo conforme se avança na formação académica, sendo que, de uma forma geral, os alunos de 2ª Ciclo revelaram-se mais absolutistas do que os alunos de 1ª Ciclo. Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos num estudo de Elwell (citado por Faria, 2008) e de Zhang (2004), nos quais se verificou uma inversão da sequência desenvolvimental proposta por Perry, sendo que os estudantes tornam-se mais absolutistas conforme progridem na formação académica. Note-se, que nestes dois estudos, assim como no estudo de Elwell (citado por Faria, 2008), a amostra abrange estudantes não tradicionais. Os

estudantes não tradicionais têm diferentes características em termos desenvolvimentais do que os estudantes considerados tradicionais. A larga maioria destes alunos encontra-se no 2º Ciclo, pelo que poderá contribuir para a explicação do aumento do pensamento absolutista neste ciclo. Note-se que, esta é uma realidade recente, sendo que os estudos realizados para a elaboração dos modelos explicativos do desenvolvimento epistemológico do estudante do ensino superior não integram estes estudantes. Como refere Faria (2008) “a reduzida investigação com este tipo de estudantes não é ainda suficiente para nos permitir compreender se efectivamente existem diferenças desenvolvimentais em termos epistemológicos nestes dois grupos” (p. 144).

Relativamente à área de formação académica, verifica-se uma heterogeneidade nos resultados das investigações, sendo possível encontrar estudos que registam diferenças no desenvolvimento epistemológico em função da área académica dos estudantes (Hofer, 2000; Paulsen & Wells, 1998; Jehng, Johnson, & Anderson, 1993) e estudos que não encontram qualquer relação entre as duas variáveis (Felder & Brent, 2004; Ryan & David, 2003). É de salientar que os estudos que apontam diferenças mostram que os estudantes das áreas sociais e humanas apresentam níveis mais elevados de desenvolvimento epistemológico (Martins, 2005; Palmer & Marra, 2004; Pirttila-Backman & Kajanne 2004). Ora, tanto no estudo 1 como no estudo 2, encontrou-se diferenças no desenvolvimento epistemológico dos estudantes em função da área académica, contudo, os resultados não correspondem àquilo que se encontra na literatura, dado que evidenciaram que os estudantes das áreas educacionais, humanas e da saúde se apresentam mais absolutistas, enquanto que os estudantes de engenharia e matemática se apresentam mais relativistas. Seria de esperar o oposto, dado que nas áreas educacionais e humanas os estudantes deparam-se ao longo da formação académica com múltiplas perspectivas e teorias, enquanto que os estudantes das áreas de engenharia têm uma formação baseada em fórmulas de resolução para os problemas. Como referem Palmer e Marra (2004), a mudança de concepção do conhecimento como verdade absoluta para uma perspectiva de multiplicidade ocorre mais cedo nos estudantes de ciências sociais do que nos de engenharia. Contudo, mais importante do que dizermos que os estudantes de uma área são mais ou menos absolutistas do que os estudantes de outra área, importa pensar e estruturar os cursos de modo a que estes permitam aos estudantes se desenvolverem intelectualmente. Note-se que, o modo como os cursos são projectados e o sistema de avaliação podem não favorecer o desenvolvimento cognitivo. Os cursos devem ser estruturados de modo a promover o espírito crítico dos alunos, colocando-se cada vez mais hipóteses, questionando o método, o

instrumento e indo além das conclusões. Para tal, é importante ter em conta que “só o confronto com a incerteza, o confronto com a relatividade do conhecimento, o confronto com a seriedade proporcionará ao aluno vivências de busca, de formulações e reformulações de hipóteses, conceitos e teorias” (Garcia, 2001, p.37).

Conclusão

Do presente trabalho emergem três aspectos de extrema relevância: a) constata-se um predomínio do pensamento absolutista nos estudantes da Universidade da Madeira; b) não se verificou uma progressão desenvolvimental em termos de um pensamento absolutista para um pensamento mais relativista, como a literatura na área indica, mas sim um aumento do absolutismo conforme se avança na formação académica; c) o desenvolvimento epistemológico dos estudantes varia consoante variáveis sociais e académicas.

Tendo em conta que os resultados encontrados, nomeadamente, o padrão de desenvolvimento cognitivo (aumento do absolutismo conforme se avança na formação académica), será importante realizar mais investigações neste domínio de modo a que se possa perceber se este padrão depende de fatores culturais, do contexto de ensino ou então se está relacionado com especificidades desenvolvimentais da adultez emergente.

De um modo geral, com este estudo pretendeu-se não só caracterizar o nível de pensamento dos adultos emergentes que frequentam o ensino superior e identificar variáveis associadas ao desenvolvimento cognitivo, mas, e partindo dos resultados obtidos, tecer uma reflexão sobre o desenvolvimento cognitivo associado às especificidades do contexto actual. Como refere Medeiros (2007), “há que reflectir sobre as nossas crenças, sobre quem são os estudantes de hoje, como se desenvolvem cognitivamente, como aprendem, que preparação trazem, quais os seus objectivos para o futuro e o que o mundo global espera deles. E, talvez, cheguemos à conclusão de que não há um modelo, nem tão pouco um padrão de estudante, de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo” (p.279).

Para enriquecer o trabalho seria importante utilizar, concomitantemente à abordagem quantitativa, uma abordagem qualitativa, utilizando, por exemplo, a Medida de Reflexão Epistemológica, que é “um instrumento de avaliação do desenvolvimento epistemológico que procura ultrapassar as limitações dos questionários, potenciando a riqueza de dados obtidos ao combinar o formato de entrevista escrita e falada/conversacional” (Faria & Bastos, 2010, p. 198).

Referências bibliográficas

- Arnett, J. (2010). A adultez emergente na Europa: um novo (e mais longo) caminho para a idade adulta. In Fonseca, A. (Ed.), *Crianças e Adolescentes. Uma abordagem multidisciplinar* (pp. 91-108). Coimbra: Edições Almedina.
- Arslantaş, H. (2016). Epistemological Beliefs and Academic Achievement. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 215-220.
- Bastos, A., Faria, C. & Silva, C. (2007). Desenvolvimento Cognitivo em jovens adultos: efeitos do género, idade e experiência. *Actas da II Conferencia Internacional de Investigação em Educação de Infância*, Maia, Portugal.
- Baxter Magolda, M. (2002). Epistemological reflection: The evolution of epistemological assumptions from age 18 to 30. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich, *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 89-102). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Baxter Magolda, M. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 39, 31-42.
- Braten, I., & Strømsø, H. (2005). The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning among Norwegian postsecondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 539-565.
- Briell, J., Elen, J., Verschaffel, L., & Clarebout, G. (2011). Personal epistemology: Nomenclature, conceptualizations, and measurement. In J. Elen, E. Stahl, R. Bromme, & G. Clarebout (Eds.), *Links between beliefs and cognitive flexibility: Lessons learned* (pp. 7-36). Dordrech: Springer.
- Faria, C. (2008). *Vinculação e Desenvolvimento Epistemológico em Jovens Adultos*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Felder, R. M., Brent, R. (2004). The intellectual development of science and engineering students, Part 1 – Models and challenges. *Journal of Engineering Education*, 93, 269-277.
- Ferreira, J., & Bastos, A. (1995). Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker. In L. Almeida, M. Simões, & M. Gonçalves (Eds.), *Provas Psicológicas em Portugal* (pp. 287-307). Braga: APPORT.
- Figueiredo, C., Pinheiro, M., & Huet, I. (2015). Desenvolvimento Epistemológico e Avaliação de Crenças Pessoais relativas ao Conhecimento e ao Processo de Conhecer: Estudo de Validação da Escala de Posicionamento Epistemológico para Estudantes de Doutoramento. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(1), 105-130.
- Friedman, A. (2004). The relationship between personality traits and reflective judgment among female students. *Journal of Adult Development*, 11, 297-304.
- Garcia, R. (2001). Para um ensino superior com qualidade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1, 33-43.
- Hofer, B. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Ismail, H., Hassan, A., Muhamad, M., Ali, W., & Konting, M. (2013). Epistemological Belief and Learning Approaches of Students in Higher Institutions of Learning in Malaysia. *International Journal of Instruction*, 6(1), 139-150.

- Jehng, J., Johnson, S., & Anderson, R. (1993). Schooling and students' epistemological beliefs about learning. *Contemporary Educational Psychology, 18*, 23-35.
- King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- King, P., & Kitchener, K. (2002). The Reflective Judgment Model: Twenty years of research on epistemic cognition. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich, *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 37-62). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lin, T., Deng, F., Chai, C., & Tsai, C. (2013). High school students' scientific epistemological beliefs, motivation in learning science, and their relationships: A comparative study within the Chinese culture. *International Journal of Educational Development, 33*(1), 37-47.
- Marchand, H. (2002). Em torno do pensamento pós-formal. *Análise Psicológica, 2* (XX), 191-202.
- Marchand, H. (2008). Desenvolvimento intelectual e ético em estudantes do ensino superior – implicações pedagógicas. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 7*, 9-18.
- Martins, E. (2005). *O pensamento dos alunos no ensino superior politécnico: um estudo diferencial em função do género, idade e curso*. Comunicação apresentada no VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes, Castelo Branco.
- Martins, E., & Ferreira, J. (2007). Desenvolvimento cognitivo e desempenho académico em alunos da Universidade de Coimbra. *Psychologica, 46*, 258-287.
- Medeiros, T., Ferreira, J., Almeida, L., Peixoto, E., Tavares, J., & Morais, H. (2002). Desenvolvimento cognitivo do estudante do ensino superior: Efeito do curso, ano e género. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 36*, 355-373.
- Medeiros, M. (2008). *Manual da Disciplina de Psicologia do desenvolvimento do Adolescente e do Adulto*. Departamento de Ciências da Educação. Universidade dos Açores.
- Mellat, N., & Lavfasani, M. (2011). The role of epistemological beliefs, motivational constructs and information processing strategies in regulation of learning. *Social and Behavioral Sciences, 30*, 1761-1769.
- O'Donovan, B. (2010). Filling a pail or lighting a fire? The intellectual development of management undergraduates. *International Journal of Management Education, 9*, 1-10.
- Ozkal, K., Tekkaya, C., Sungur, S., Cakiroglu, J., & Cakiroglu, E. (2010). Elementary Students' Scientific Epistemological Beliefs in Relation to Socio-Economic Status and Gender. *Journal of Science Teacher Education, 21* (7), 873-885.
- Palmer, B., & Marra, R. (2004). College student epistemological perspectives across knowledge domains: A proposed grounded theory. *Higher Education, 47*, 311-335.
- Paulsen, M. & Wells, C. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in Higher Education, 39*, 365-384.
- Perry, W. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. Chickering & Associates, *The modern American college: Responding to the new realities of diverse students and a changing society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perry, W. (1999). *Forms of ethical and intellectual development in the college years: A scheme*. New York: Jossey-Bass.

- Pirttila-Backman, B. & Kajanne, A. (2004). The development of implicit epistemologies during early and middle adulthood. *Journal of Adult Development, 8*, 81-97.
- Ryan, M. & David B. (2003). Gender differences in ways of knowing: The context dependence of the attitudes toward thinking and learning survey. *Sex Roles, 49*, 693-699.
- Sem, S., Yilmaz, A., & Yurdugul, H. (2014). An Evaluation of the Pattern between Students' Motivation, Learning Strategies and Their Epistemological Beliefs: The Mediator Role of Motivation. *Science Education International, 24* (3), 312-331.
- Zhang, L. F., & Watkins, D. (2001). Cognitive development and student approaches to learning: An investigation of Perry's theory with Chinese and U.S. university students. *Higher Education, 41*, 239-261.
- Zhang, L. (2004). The Perry Scheme: Across Cultures, Across Approaches to the Study of Human Psychology. *Journal of Adult Development, 118*(2), 123-138.

**COGNITIVE DEVELOPMENT IN EMERGING ADULTHOOD. A STUDY AT THE UNIVERSITY OF
MADEIRA**

Fábia Sousa⁹

Maria João Beja^{7,10}

Glória Franco^{7, 8}

Abstract

This study aims to contribute to the discussion of epistemological development in emerging adulthood. It consists of the description of the epistemological development of students of higher education and the identification of associated variables. In this sense, are presented two studies carried out at the University of Madeira, in 2010 and 2016, with 295 students in study 1 and 232 students in study 2, of the 1st and 2nd cycle of different academic areas. The results did not showed the expected developmental progression in terms of an absolutist thought to a more relativistic thought, but rather an increase of absolutism as students progress in academic formation. In both studies, the results showed that student's epistemological development varies according to social and academic variables.

Keywords: Epistemological development; Emerging adulthood; Higher Education.

⁹ Universidade da Madeira, Departamento de Psicologia, maria.joao.beja@staff.uma.pt

¹⁰ Centro de Investigação em Psicologia (CIP), Universidade Autónoma de Lisboa

O DESENVOLVIMENTO DE VALORES EM CRIANÇAS: EXPLORANDO O PAPEL DA TRANSMISSÃO MATERNA

Antonio Roazzi¹¹,

Yves de Albuquerque Gomes¹²,

Bruno Campello de Souza¹³

Resumo

A presente pesquisa buscou investigar o desenvolvimento de valores em crianças segundo a Teoria de Universais em Valores Humanos de Schwartz, focando no papel da transmissão materna. Tal objetivo foi perseguido mediante a verificação da estrutura de valores tanto em crianças quanto em suas mães, bem como a comparação entre as formas de transmissão (direta vs. indireta) e dos valores transmitidos (pessoais vs. sociais). Para tanto, as crianças foram submetidas à *Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C)*. Avaliações das mães acerca de si mesmas foram realizadas por meio do Questionário de Perfis de Valores (QVP). Com base nos dados levantados, encontrou-se que: (I) as estruturas de valores previstas por Schwartz tendem a, em geral, se confirmar; (II) existem alguns desvios em relação à teoria de Schwartz na estrutura da percepção de mães por suas crianças; (III) a percepção das crianças acerca dos valores de suas mães tende a ser imprecisa; (IV) a transmissão direta de valores é mais intensa do que a indireta e (V) não há maior transmissão de valores sociais em relação aos pessoais. Ao final, as implicações dos achados são discutidas e são feitas sugestões para estudos futuros.

Palavras-chave: valores de crianças, transmissão de valores, *Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C)*, Questionário de Perfis de Valores (QVP), socialização parental, Schwartz, transmissão mãe, análise dos Menores Espaços, teoria das Facetas.

¹¹ Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, roazzi@gmail.com

¹² INCITI (Pesquisa e Inovação para as Cidades), Universidade Federal de Pernambuco,

¹³ Departamento de Ciências Administrativas, Universidade Federal de Pernambuco.

Introdução

Os valores são concepções relativamente estáveis acerca do que é considerado desejável, representando o que as pessoas acham importante, as suas aspirações, os seus códigos de conduta e sua noção do que é justo, bom e digno. Eles transcendem situações específicas e vão além da especificidade associada às atitudes (Schwartz, 1994). Pode-se dizer que os valores são mais amplos do que traços de personalidade, pois, são ideias e, portanto, necessariamente contêm aspectos cognitivos, enquanto que os traços podem ser meramente padrões perceptíveis por terceiros que não requerem ideias específicas da parte do indivíduo em questão.

Organizados em sistemas hierárquicos baseados em prioridade relativa, os valores influenciam atitudes e condutas por meio da motivação. É precisamente essa capacidade de guiar a ação que justifica a importância que as orientações de valor assumem na vida individual e social. Neste contexto, surgem diversas perguntas, dentre elas: Como emergem os valores? Como eles são influenciados e aprendidos? Como são construídos e transmitidos através das gerações? Como mudam de acordo com o contexto histórico em que se encontram?

Usualmente, os valores começam a ser formados nos primeiros anos de vida, com a família desempenhando um papel fundamental, mesmo havendo constante interação com outros agentes de socialização como a escola, a religião, as relações interpessoais, os colegas, dentre outros, produzindo nas crianças e jovens um contexto de referência articulado e heterogêneo.

Com base nessas premissas, o presente artigo visa investigar a aquisição e o desenvolvimento dos valores em crianças segundo a teoria de universais em valores humanos de Schwartz, focando, sobretudo, na transmissão materna enquanto elemento de importância.

Teoria de valores de Schwartz: Modelo básico

Existem diversas concepções acerca dos valores, com uma compilação dos diferentes conceitos na literatura podendo ser encontrada em Rohan (2000). Historicamente, começa-se com formulações teóricas acerca da motivação humana (Maslow, 1943), eventualmente surgindo importantes estudos empíricos de Morris (1973) e Rokeach (1973) sobre os valores em si.

Segundo a perspectiva de Schwartz (1994) o conceito de valores refere-se àquilo ao qual se atribui importância, ao que se dá valor. Perguntas como 'O que é pessoalmente valioso para mim?' e 'Quais são meus objetivos na vida?' têm a haver com valores. São questões que derivam

da tendência humana de atribuir significado à própria vida e, portanto, pode-se presumir que são centrais para a espécie (Döring, 2008).

Segundo Schwartz (1994), os valores básicos são: Poder: status e prestígio social, controle ou dominância sobre pessoas e recursos; Realização: sucesso pessoal mediante demonstração de competência, de acordo com padrões sociais; Hedonismo: prazer e gratificação sensitiva; Estimulação: excitação, novidade e desafio; Autodireção (ou Autodeterminação): pensamento e ação independentes, criar, escolher e explorar; Segurança: cautela, harmonia e estabilidade da sociedade, das relações sociais e de si mesmo; Conformidade: restrição de ações, inclinações ou impulsos que possam perturbar ou magoar os outros e violar expectativas e normas sociais; Tradição: respeito, compromisso e aceitação de costumes e ideias provenientes de culturas tradicionais ou religiões; Benevolência: preservação e melhoria do bem-estar de pessoas com quem se tem contato frequente; Universalismo: entendimento, apreciação, tolerância e preservação do bem-estar de todas as pessoas e da natureza. Tais valores organizam-se segundo a estrutura relacional ilustrada na Figura 1.

Figura 1. Estrutura de Valores segundo a teoria de Schwartz (1994).



Os valores básicos são agrupados em aglomerados denominados Valores de Ordem Maior – VOM (do inglês Higher-Order-Values - HOV), os quais constituem as metas motivacionais, sendo eles: Autopromoção, constituído por ‘Poder’ e ‘Realização’; Autotranscendência, formado por ‘Benevolência’ e ‘Universalismo’; Abertura à Mudança, por ‘Estimulação’ e ‘Autodirecionamento’; e Conservação, que compreende ‘Segurança’, ‘Conformidade’ e ‘Tradição’. Apenas o valor básico ‘hedonismo’ não se encaixa perfeitamente num único VOM, ficando entre autopromoção e abertura a mudanças, geralmente apresentando-se mais próximo deste último.

Autopromoção se opõe à Autotranscendência, expressando o contraste que tende a existir entre a busca pelos interesses próprios e a consideração pelos outros. Já Abertura à Mudança está em oposição a Conservação, indicando dificuldade em conciliar conservação e mudança.

Os quatro VOM, por sua vez, podem ainda ser agrupados em pares opostos. Autopromoção e Conservação formam ‘Prevenção de Perda’, que reúne valores atrelados à ansiedade e às necessidades mais básicas. Isso encontra-se em oposição ao conjunto Abertura a Mudanças e Autotranscendência, o qual constitui ‘Promoção de Ganho’, abrangendo valores relacionados a crescimento e a aspirações que tendem a existir uma vez que as necessidades mais básicas sejam satisfeitas. Por outro lado, Abertura a Mudanças e Autopromoção formam os “Valores Pessoais”, enquanto Autotranscendência e Conservação fundem-se em “Valores Sociais”.

Dentro dessa dinâmica, os valores são conceitos eminentemente comparativos, ou seja, formam um sistema individual de prioridades. Perante um dilema, um indivíduo tenderá a optar pela opção que não fira os seus valores mais preciosos e/ou atenda aos seus valores mais importantes. Trata-se de um modelo corroborado em adultos por diversos estudos ao redor do mundo (Schwartz, 2007). Um primeiro instrumento utilizado nesses estudos foi a Schwartz Value Survey - SVS, posteriormente prevalecendo o Portrait Value Questionnaire - PVQ (Schwartz, 2005).

Avaliando os Valores de Crianças

A descoberta de estruturas complexas e universais em adultos guiou o interesse dos pesquisadores para o tópico de como se manifestam os valores em crianças. Surgem questões acerca de como e quando os valores emergem, se e como ocorre sua transmissão, quais os

mecanismos envolvidos e que elementos influenciam a sua formação e expressão. Mais fundamentalmente, torna-se necessário saber se tal desenvolvimento envolve apenas os valores básicos em si ou se também inclui a evolução da sua estrutura. Para tanto, é preciso saber: ‘Teriam as crianças uma estrutura de valores semelhante à dos adultos?’ Para se obter uma resposta a tal pergunta, porém, é necessário ter-se uma forma de avaliar os valores morais no grupo em questão.

Apesar do seu sucesso no estudo de adultos, o PVQ não se mostrou eficaz para indivíduos com menos de 12 anos de idade, de modo que tentou-se aplicar uma versão mais simplificada dele para crianças com cerca de 10 anos. Para tanto, foi diminuído o número de itens, para se reduzir o esforço necessário, e substituiu-se os pronomes por nomes fictícios, para se minimizar as exigências de abstração. Os resultados obtidos, contudo, encontraram os quatro polos dos VOM, mas sem diferenciação dos valores básicos dentro deles (Boehnke & Wenzel, 2006).

Döring (2008) cogitou que o conteúdo do PVQ – mesmo em sua versão modificada – seria excessivamente exigente para crianças. Em sua avaliação, o teste exige bastante em termos de vocabulário e memória de trabalho, além de requerer uma sofisticada mudança de perspectiva (comparar-se com um personagem genérico retratado apenas por frases em terceira pessoa), o conjunto dessas demandas resultando numa sobrecarga cognitiva para sujeitos muito jovens. Assim, em sua tese de doutoramento, ela desenvolveu um instrumento mais “leve”, mas capaz de diferenciar os valores básicos dos VOM, que pudesse ser aplicado a crianças de seis a 12 anos de idade. A sua solução foi diminuir ao máximo o conteúdo verbal, substituindo-o por figuras, produzindo a Picture-Based Value Survey for Children - PBVS-C (Döring, 2008). Posteriormente, foram acrescentadas legendas às figuras, levando a resultados que se aproximaram mais da teoria (Döring, et al., 2010).

O PBVS-C foi validado inicialmente na Alemanha e na França (Döring, 2008; Döring, et al., 2010), mas resta a questão de se as figuras serão apropriadas para culturas mais distintas. Há também uma pesquisa de natureza semelhante a ser feita em Israel (Bilsky, et al., 2013). No Brasil uma versão modificada mostrou-se majoritariamente adequada a uma amostra de crianças de escola pública (Roazzi, et al., 2011).

Transmissão de Valores entre Gerações

Há ampla evidência de que os adultos têm uma estrutura universal para os valores (Bilsky & Schwartz, 1994; Schwartz, 2005). Tem-se ainda indícios de que as crianças desenvolvem essa

estrutura gradualmente ao longo do tempo (Bilsky, Döring, van Beeck, Rose, Schmitz, Aryus, Drögekamp, & Sindermann, 2013; Döring, 2008). Surge, então, a questão de qual seria o eventual papel de mecanismos de transmissão de valores, em particular no que se refere à família, nesse desenvolvimento.

Embora existam estudos apontando para a importância da transmissão no contexto familiar para a aquisição de valores em jovens e adolescentes (Paryente & Orr, 2010), pouco se sabe sobre o papel dos pais na transmissão de valores em crianças. Assim, torna-se um objeto de pesquisa relevante determinar o quanto os valores das crianças tornam-se semelhantes aos dos seus pais.

Sabe-se que, em geral, apesar da tentativa dos pais em transmitir seus valores à sua prole, o sucesso da transmissão é limitado, pois a congruência entre os valores das diferentes gerações normalmente não é grande, exceto para valores religiosos (Knafo & Schwartz, 2009). Nessa mesma direção, um estudo dinamarquês acerca de valores e orientações pró-ambientais em jovens e seus pais, encontrou-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre pais e filhos para todos os dez valores básicos de Schwartz, o mesmo sendo observado, ainda mais intensamente, para atitudes e comportamentos pró-ambientais. Ocorre, porém, que os jovens apresentaram médias mais baixas do que as dos seus pais justamente nesses atributos e comportamentos (Grønhøj & Thøgersen, 2009).

A teoria de Schwartz estabelece padrões conhecidos acerca de como os valores tendem a mudar ao longo da vida. Na adolescência, a estrutura da Figura 1, com suas semelhanças e contrastes, tende a ser semelhante à dos adultos, porém, o conteúdo específico dos valores tende a ser diferente em alguns aspectos. Dentre outras coisas, os mais jovens tendem a atribuir menos importância a valores sociais e mais aos pessoais. Autodireção, em particular, tende a atingir seu pico ao fim da adolescência e permanecer elevado até o meio da terceira década de vida. São relações que parecem não depender significativamente de religião. Já a transmissão de valores em díades pais-filhos mostrou-se mais intensa nos casos em que os filhos interagem mais com os pais (parental warmth) e que têm contato com o círculo social destes (Schwartz, 2012).

Um estudo raro com 542 gêmeos buscou evidências de fatores genéticos hereditários na estrutura de valores de crianças (Knafo & Spinath, 2011). Os respondentes forneceram dados aos sete e 11 anos de idade. Conforme hipotetizado, os meninos mostraram-se mais inclinados à Autopromoção e as meninas à Autotranscendência, sendo tal eixo denominado “gênero-

típico” (os demais seriam “gênero-neutros”). A hereditariedade do eixo gênero-neutro foi de .34 e a dos eixos gênero-típicos de .49, ambos os valores sendo estatisticamente significativos. Ademais, valores gênero-atípicos para as meninas, particularmente a baixa Autotranscendência, teve uma hereditariedade muito alta: .76. Tais achados sugerem que o conteúdo dos valores é fortemente ancorado na biologia.

Um estudo israelita investigou a transmissão de valores entre gerações numa minoria religiosa, levando em conta o papel do contexto social mediante um olhar sobre as representações sociais, sendo a progênie investigada composta por adolescentes de 17 e 18 anos (Paryente & Orr, 2010). O modelo testado foi o de que a percepção que a progênie tem dos valores dos seus progenitores leva a um grau de aceitação o qual, somado às representações sociais do contexto da comunidade, resulta nos valores da progênie. O esperado era que, quando a percepção e aceitação dos valores dos pais são altas, há uma elevada transmissão desses valores aos filhos. Foram coletados dados sobre todos os 10 tipos de valores básicos segundo a teoria de Schwartz mediante o PVQ (Schwartz, et al., 2005), sendo comparados os Valores de Ordem Maior Autopromoção e Tradição. Observou-se que pais, mães e filhos apresentaram valores mais elevados em Tradição do que em Autopromoção, como seria de se esperar dada a identidade religiosa do grupo. No que concerne ao valor agregado pelas representações sociais para explicar o fenômeno da transmissão de valores, constatou-se um efeito no que concerne à transmissão de mães para os filhos e filhas, mas não se observou efeito semelhante no que concerne aos pais. Houve uma maior transmissão de valores relacionados a Autopromoção do que dos associados à Tradição, aqui tanto no caso dos pais quanto no das mães. Não foi observada diferença significativa entre filhos e filhas (Paryente & Orr, 2010).

Um estudo semelhante ao de Paryente e Orr (2010), mas com amostras do leste da Alemanha e de Xangai, na China, também investigou uma progênie de adolescentes, utilizando o PVQ (Schönpflug & Yan, 2013). Os resultados apontaram que, na amostra europeia, as mães foram as maiores transmissoras de valores individualistas, enquanto na amostra chinesa foram os pais os maiores transmissores tanto de valores individualistas quanto coletivistas. A pesquisa também mediu a motivação dos pais e mães para transmitir valores individualistas e coletivistas. Nesse aspecto, encontrado que, para ambas as amostras, a motivação para a transmissão de valores individualistas associou-se à transmissão tanto para os pais quanto para as mães. A motivação para transmitir valores coletivistas, contudo, apresentou efeito estatístico apenas na amostra chinesa e no que concerne aos pais (Schönpflug & Yan, 2013). Já um estudo anterior

com o mesmo primeiro autor encontrou, para uma amostra de pais e filhos turcos, que a transmissão de valores coletivistas foi maior que a dos individualistas (Schönpflug, 2001).

Kwast-Welfel, Boski e Rovers (2007) investigaram a hipótese de que a transmissão parental de valores seria menor para famílias imigrantes, com participantes a partir de 18 anos. A ideia baseia-se na suposição de que os pais jovens tenderiam a absorver mais da cultura do país para onde migraram, enquanto que seus pais teriam valores mais cristalizados. Aqui, não foi utilizada a teoria de valores de Schwartz, mas sim um modelo focando em liberdade de mercado, cristianismo, rigidez e independência. Os achados surpreenderam ao indicar que a semelhança entre os valores dos progenitores e da progênie não foi menor para o caso das famílias imigrantes. A explicação considerada como mais plausível para isso foi a de que a transmissão de valores ocorreria da cultura do novo país para a progênie, com esta última, em seguida, transmitindo-os aos progenitores. O resultado desse processo seria uma convergência dos valores de pais e filhos.

No Brasil, Schneider (2001) estudou a transmissão de valores humanos de pais e mães a uma progênie de 10 a 19 anos fazendo uso do Questionário de Valores Básicos (QVB), derivado da Teoria Funcional dos Valores Humanos. Foi encontrado que as mães transmitiam valores mais do que os pais, devendo ser salientado, porém, que a amostra contou com muito mais mães do que pais, por terem tido as mães uma maior disponibilidade para a participação na pesquisa. Também se constatou maior transmissão dos valores sociais do que dos pessoais, possivelmente devido ao importante papel da escola e do seu regime altamente disciplinar na educação das crianças (Schneider, 2001).

A soma da literatura levantada indica que, mesmo o contexto social tendo um papel bastante relevante no processo, parece haver, de fato, uma transmissão específica dos valores dos progenitores à progênie (Grønhøj & Thøgersen, 2009; Knafo & Schwartz, 2009; Knafo & Spinath, 2011; Kwast-Welfel, Boski & Rovers, 2007; Paryente & Orr, 2010; Schneider, 2001; Schönpflug, 2001; Schönpflug & Yan, 2013; Schwartz, 2012).

Segundo Thagard (2005), as pessoas tendem a assumir emoções alheias porque imitações inconscientes de estados físicos contribuem para a ressonância das emoções – e de julgamentos e valores associados a essas emoções. Assim sendo, é razoável supor que a transmissão de valores ocorra, em grande parte, por via de “contágio emocional”, ou seja, a tendência das pessoas convergirem emocionalmente mediante a imitação automática de vocalizações, expressões faciais, posturas e movimentos.

É interessante observar que os conceitos de ‘ressonância’ e de ‘contágio emocional’, além de ‘empatia’, alinham-se com os achados dos estudos revolucionários em neurofisiologia envolvendo neurônios-espelho (Rizzolatti & Craighero, 2005). Segundo essas pesquisas, uma forma de compreender as ações de outrem é observá-las e produzir no cérebro uma representação motora análoga à ação observada. É apontada nelas a existência de mecanismos que, em certos casos, impedem o observador de executar automaticamente a ação observada, ainda que, cognitivamente, possa ter para si uma ‘cópia’ da ação observada. Isso não exclui a possibilidade do entendimento em terceira pessoa, ou seja, aquele que não requer a adoção direta da perspectiva do agente observado. De fato, considera-se que os dois tipos podem ocorrer, dependendo da ação observada (Rizzolatti & Craighero, 2005).

No caso da transmissão empática de valores entre pais e filhos, a compreensão baseada na noção de neurônios-espelho indica que uma criança, ao observar seu pai ou mãe pregando vigorosa e emocionalmente um determinado valor, dispararia em seu cérebro códigos motores análogos aos utilizados pelo genitor ou genitora em sua pregação (i.e., os movimentos de sua fala, as expressões faciais de suas emoções, etc.). Alguns desses códigos seriam impedidos de serem executados automaticamente, de modo que, por exemplo, a criança pode não repetir todas as palavras do pai assim que as ouve. Já outros códigos seriam, sim, executados, tal como produzir as mesmas expressões faciais e experimentar as mesmas emoções. É de se supor que esse mecanismo seja largamente responsável pela partilha de valores entre pessoas pertencentes a uma cultura ou comunidade.

Apesar de tudo, ainda resta a questão de se os progenitores transmitem os próprios valores, especificidade, a suas crianças; ou se mais como meros condutores para os valores que cercam a família.

O recente acesso preciso aos valores de crianças na perspectiva teórico de Schwartz (Döring, 2008; Döring et al., 2010; Roazzi et al., 2011) torna possível explorar e adquirir novos conhecimentos acerca do papel dos pais, caso seja feita uma coleta dos valores de ambos. Considerando ainda os resultados encontrados no estudo de Schneider (2001), onde as mães tiveram um papel predominante, tem-se justificativa para a realização de uma pesquisa que venha a avaliar analisar os valores de mães e crianças, bem como os valores que as crianças percebem em suas mães.

O presente estudo investigou a transmissão materna de valores a crianças, mediante duas etapas. Foi explorada a estrutura dos valores que as crianças percebem que suas mães

têm. Também foi avaliada a organização estrutural dos valores entre as mães das crianças. Visou-se averiguar a transmissão direta e indireta de valores das mães às crianças, bem como a precisão da percepção das crianças sobre os valores das mães, buscando respostas para as perguntas: “A transmissão indireta, mediada pela percepção da criança, é mais forte que a direta?” e “Os valores sociais são mais transmitidos que os pessoais?”.

Método

Participantes

Participaram do estudo 202 crianças com idade de 8 a 12 anos provenientes de quatro escolas particulares da Região Metropolitana do Recife, bem como suas mães. Cerca de 50,5% da amostra era de meninos e 49,5% de meninas, variando de oito a 12 anos de idade ($M=10,43$; $DP=1,31$). Em resposta a um protocolo enviado por meio da escola convidando-as a fazer parte da pesquisa, participaram um total de 43 mães, com idades variando entre 26 e 56 anos ($M=38,31$; $DP=6,75$).

Instrumentos

As crianças responderam ao Portrait-Based Value Survey for Children - PBVS- C (Döring, 2008), em sua versão validada para o Brasil por Roazzi e colaboradores que foi previamente usada para avaliar os dez valores básicos em crianças públicas no Brasil, na mesma cidade (Roazzi, Doring, Gomes, Souza, & Bilsky, 2011; Roazzi, Gomes, Souza, & Bilsky, 2016). Trata-se de instrumento com 20 figuras que devem ser ordenadas pelas crianças num ranking normalizado de “mais importante” a “sem importância”, com 5 níveis, sendo: dois postos para níveis 1 e 5; quatro postos para níveis 2 e 4; e oito postos para o nível 3.

Após responderem ao PBVS-C em relação a si mesmas, as crianças foram solicitadas ainda a responder ao mesmo instrumento uma segunda vez, desta feita fazendo de conta que a protagonista apresentada nos itens era a sua mãe (Roazzi, Gomes, Souza, & Bilsky, 2016). Não se constatou qualquer dificuldade delas em realizar esta tarefa de tomada de perspectiva, mesmo entre as mais jovens (oito anos de idade). Este uso em terceira pessoa do instrumento em questão é algo novo na pesquisa de valores.

As mães das crianças responderam a um questionário sociodemográfico e ao Questionário de Perfis de Valores - QPV (Tamayo & Porto, 2009), uma versão em português do

Portrait Value Questionnaire - PVQ (Schwartz, 2005). Tal versão mantém todos os 40 itens do instrumento original. Trata-se de afirmações que fornecem perfis, sendo solicitado ao respondente que julgue, numa escala tipo Likert de 1 a 5, o quão parecido consigo é o personagem mencionado.

Resultados

A Avaliação das Crianças sobre os Valores das Mães

Na Figura 2 é apresentado o diagrama da Smallest Space Analysis (SSA; Guttman, 1968; Roazzi, Souza, & Bilsky, 2015) dos valores básicos das mães conforme avaliados pelas crianças por meio do PBVS-C em terceira pessoa. Cada valor foi computado a partir da média de dois itens.

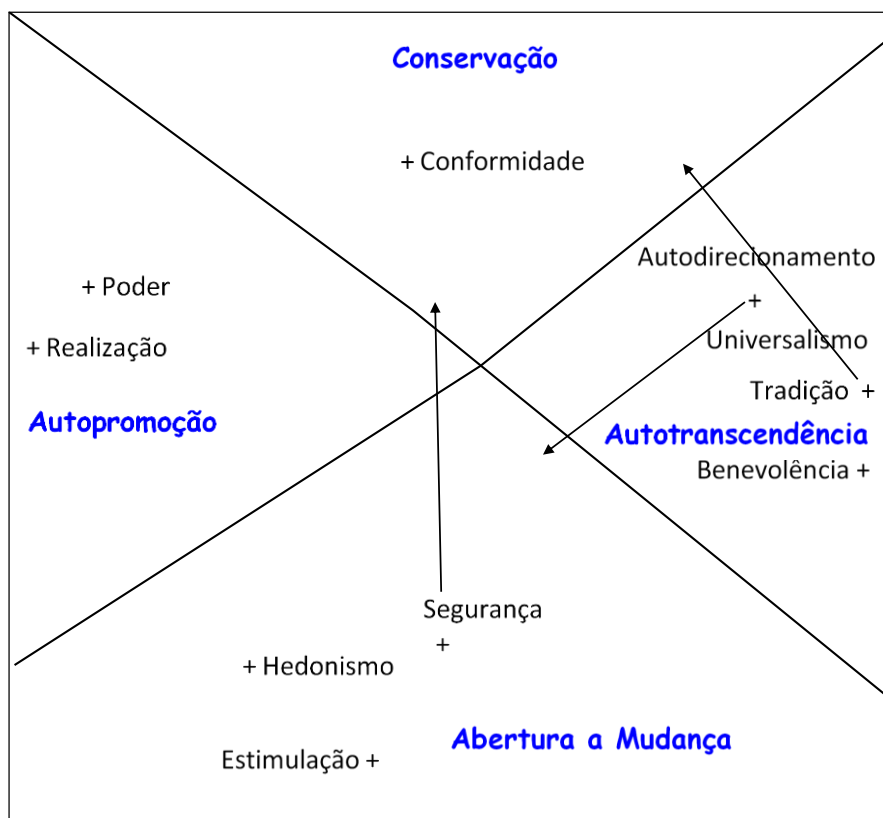


Figura 2. SSA dos valores das mães avaliados pelas crianças.

Dos 10 valores básicos, sete se distribuíram entre os quatro grandes VOM (Autopromoção, Autotranscendência, Conservação e Abertura a Mudança) dentro da estrutura básica prevista por Schwartz (1994). Houveram apenas os três desvios apontados na Figura 2, sendo dois valores de Autotranscendência (estes se deslocando para VOMs adjacentes) e um de Abertura a Mudança (deslocado para o VOM oposto). Um padrão semelhante foi observado nos valores autoavaliados pelas crianças. Autodirecionamento desviou-se para Autotranscendência na autoavaliação das crianças, o mesmo ocorrendo na SSA da sua avaliação dos valores das mães. O desvio de Tradição para Autotranscendência também foi observado na amostra de crianças de escola pública de 6 a 12 anos de idade (Roazzi et al., 2011).

Foi também observado o desvio do valor básico de Segurança para o VOM Abertura a Mudanças. Dado que as crianças podem ter um viés no sentido de perceber as suas mães como sendo mais cuidadosas do que realmente são, afetando a sua avaliação da prioridade que estas últimas atribuem a Segurança, foram comparadas as médias dos itens relativos a este valor para as autoavaliações das crianças com as das avaliações que elas fizeram de suas mães. No item SE1 (Segurança 1), a média das mães ($M=3.65$, $DP=.76$) foi maior do que a das crianças ($M=3.33$, $DP=.75$), com diferença estatisticamente muito significativa ($z = -4.365$ e $p < .001$ no Teste de Wilcoxon). De modo semelhante, no item SE2 (Segurança 2) a média das mães ($M=3.26$, $DP=.71$) superou a das crianças ($M=2.94$, $DP=.82$), com também diferença estatisticamente muito significativa ($z = -3.551$; $p < .001$ no Teste de Wilcoxon). Estes resultados corroboram a hipótese de que o desvio de Segurança pode ter se dado em função do papel da mãe enquanto cuidadora e protetora tender a afetar a forma como ela é vista pelos seus filhos.

Os Valores das Mães

Na Figura 3 é apresentado o diagrama SSA dos valores básicos das mães conforme avaliados pelo QPV, computando cada um dos 10 valores a partir das médias entre os seus quatro itens. Deve ser observado que amostra de mães no estudo foi relativamente pequena devido ao baixo percentual das que concordaram em participar da pesquisa (cerca de um quinto), o que prejudica a precisão no levantamento das estruturas multidimensionais (Souza et al., 2015, Souza et al., 2016). Por este motivo, escolheu-se avaliar para este grupo a hipótese estrutural mais simples envolvendo os quatro grandes VOM (Autopromoção, Autotranscendência, Conservação e Abertura a Mudança) e não a mais detalhada apresentada

na Figura 1. Esta decisão tem ainda a vantagem de permitir a comparabilidade direta com as avaliações das crianças.

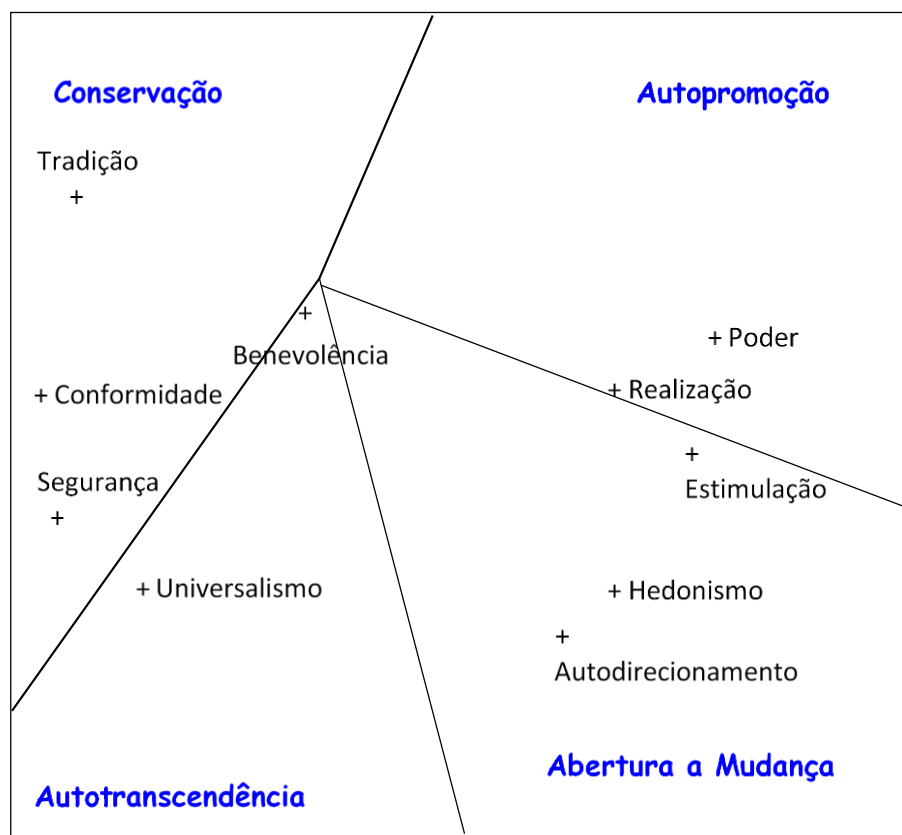


Figura 3. SSA dos valores das mães, mediante o QPV

A estrutura encontrada a nível de VOM mostrou-se compatível com a Teoria de Schwartz, podendo ser relacionada à dos valores das crianças, conforme previamente sugerido por estudo no Brasil (Roazzi, Gomes, Souza & Bilsky, 2016).

Mães versus Crianças

A Tabela 1 mostra as correlações de Spearman entre os valores básicos de mães e filhos para a transmissão direta (autoavaliação das mães vs. autoavaliação dos filhos) e indireta (avaliação das mães pelos filhos vs. autoavaliação dos filhos), bem como entre a percepção dos filhos com a autoavaliação das mães.

Tabela 1

Correlação de Spearman entre valores de mães e filhos segundo o tipo de transmissão, bem como entre a autoavaliação delas e a percepção deles (n=43)

Valores	Direta		Indireta		Percepção	
	Rho	p	Rho	p	Rho	P
Universalismo	-0.10	0.52	.27**	0.01	-0.03	0.84
Benevolência	0.01	0.93	.25**	0.01	-5.00	0.73
Tradição	-0.10	0.50	.27**	0.01	0.22	0.14
Conformidade	-0.01	0.93	.38**	0.01	0.11	0.46
Segurança	0.10	0.50	.14*	0.04	-0.16	0.29
Poder	-0.03	0.82	.29**	0.01	-0.01	0.93
Realização	-.44**	0.01	.25**	0.01	0.00	0.95
Hedonismo	-0.06	0.67	.28**	0.01	-0.27	0.07
Estimulação	.30*	0.04	.35**	0.01	0.19	0.22
Autodireção	.30*	0.04	.38**	0.01	0.04	0.76

No que concerne à transmissão direta, Estimulação e Autodireção, ambos pertencentes ao VOM de Abertura a Mudanças, apresentaram correlações positivas entre as autoavaliações de mães e filhos, com Realização apresentando correlação negativa. São resultados que constituem evidência da transmissão direta de valores.

Quanto à transmissão indireta, houve correlação positiva da avaliação das mães pelos filhos versus a autoavaliação dos filhos para os 10 valores básicos. Dado que apenas três valores apresentaram evidência de transmissão direta, mas todos apresentaram evidência de transmissão indireta, tem-se corroboração da hipótese de que a transmissão indireta é mais forte do que a direta. Por outro lado, não houve muita diferença entre os valores sociais e pessoais no que se refere à transmissão dos mesmos, refutando a hipótese de que os primeiros seriam mais transmitidos do que os últimos, sendo que, na transmissão direta, os dois valores transmitidos foram ambos pessoais.

Não houve qualquer correlação significativa entre a percepção dos filhos e a autoavaliação das mães, indicando que a percepção deles provavelmente não é muito acurada.

Vale observar que a idade e o sexo das crianças parecem afetar sua percepção dos valores das suas mães. As crianças mais velhas tendem a perceber as mães como menos Tradicionalistas

(Spearman $Rho = -.15$, $p = .01$) e menos Universalistas (Spearman $Rho = -.19$, $p = .01$). Em relação às meninas, os meninos tenderam a perceber as suas mães como tendo maior Conformidade (média 3.19 vs. 2.95, $p = .004$, no Teste Mann-Whitney U) menor Estimulação (média 2.25 vs. 2.44, $p = .045$, no Teste Mann-Whitney U).

Discussão

A Avaliação das Estruturas

Para se avaliar empiricamente a estrutura de valores em crianças e suas mães segundo o modelo de Schwartz, foi necessário se considerar uma análise a nível dos Valores de Ordem Maior no presente estudo. Um dos motivos para isso foi o fato de que a amostra das mães foi relativamente pequena, tornando menos precisas as estimativas das SSA, e o outro foi a maior simplicidade da organização infantil de valores aliado à necessidade de fazer comparações entre crianças e adultos. A hipótese básica, portanto, é a de que os 10 valores básicos se dividiriam em quatro VOM específicos (Autopromoção, Autotranscendência, Conservação e Abertura a Mudança), conforme o mapa conceitual de Schwartz (1994), apresentado na Figura 1.

Os valores das mães obtidos por meio das suas autoavaliações no QPV apresentaram perfeitamente a estrutura geral quádrupla dos VOM a ser esperada segundo o modelo de Schwartz. Já as avaliações das crianças acerca de suas mães apresentaram uma tendência a tal estrutura, porém com desvios para três dos 10 valores. O quanto isso é um padrão que poderia ser um artefato do processo de heteroavaliação precisa ser determinado via estudos futuros.

No SSA resultante da heteroavaliação das mães pelas crianças, três das dez variáveis apareceram em regiões diferentes. Autodireção desviou para Autotranscendência, região adjacente. Este resultado observa-se no SSA referente aos valores das crianças de escola particular. Uma possível explicação para isso é a existência de um fenômeno cultural inerente às escolas particulares, relacionado ao conceito de Complexidade Social (a ideia de que a Autotranscendência requer autonomia) da teoria de Axiomas Sociais (Torres & Alfinito, 2008).

Outro desvio no VOM Autotranscendência foi do valor de Tradição, o qual ocorreu também na amostra de crianças de escola pública, de seis a 12 anos, mas não para aquelas na faixa de seis e sete anos (Roazzi, et al., 2011). Isso indica que a mistura de Tradição com os elementos de Autotranscendência é uma tendência das crianças mais novas ao avaliarem os próprios valores. Tal tendência parece persistir ou permanecer por mais tempo no caso da avaliação dos valores das mães.

O terceiro desvio foi o de Segurança, para a região Abertura a Mudanças, algo inédito em relação às análises anteriores e que merece destaque por ter sido um desvio para a região oposta à hipotética. Como o desvio não ocorrera nas autoavaliações, imagina-se que seja um artefato da heteroavaliação da própria mãe. Intuitivamente, concebe-se que as crianças julguem que suas mães valorizem Segurança mais do que elas mesmas a valorizam. Essa ideia foi investigada mediante a comparação de médias entre o valor de Segurança dos dois membros da díade, com as crianças realmente percebendo as mães como sendo mais cuidadosas do que elas próprias. Assim, esta parece ser uma explicação plausível para o desvio em tela. Fica, porém, em aberto a questão de o quanto este viés se deve à relação criança-mãe versus à heteroavaliação.

Transmissão Direta de Valores de Mães a Crianças

No presente estudo foi encontrada evidência de transmissão direta entre mães e filhos apenas no que concerne a Estimulação e Autodireção, ambos pertencentes ao VOM de Abertura a Mudanças. São valores onde a mãe educa pelo exemplo.

Autodireção já obteve destaque nas análises dos valores de crianças por conta de seu desvio à região de Autotranscendência (Roazzi, et. al., 2016). Nesse caso, foi arguido que a explicação mais provável seria um fenómeno cultural atrelado à escola particular.

A junção entre Autodireção e os valores básicos que constituem o VOM de Autotranscendência, ou seja, Benevolência e Universalismo, pode estar associada ao construto de Complexidade Social (Torres & Alfinito, 2008). Nesse cenário, a transmissão direta de Autodireção seria uma forma indireta de educar as crianças em direção à Autotranscendência, com a transmissão direta de Estimulação existindo por conta de sua proximidade estrutural à Autodireção.

A correlação negativa entre o valor de Realização das mães e das crianças não apresenta explicação óbvia. Considerando que foi também verificado que o nível de Realização das mães foi, em média, mais alto que o das crianças, pode haver um efeito geracional onde mães competitivas tendem a ter filhos menos competitivos e vice-versa. Entretanto, as causas e processos envolvidos não são imediatamente claros.

Transmissão Indireta de Valores de Mães a Crianças

Indícios da transmissão indireta foram observados para todos os 10 valores básicos, enquanto que, para a transmissão indireta, constatou-se evidência para apenas dois valores, além de ter sido encontrado um valor para o qual a associação entre mães e filhos foi negativa. Corroborou-se, portanto, a hipótese de que a transmissão indireta de valores seria mais intensa do que a direta.

Não foi observada qualquer evidência a favor da hipótese de que os valores sociais seriam transmitidos mais do que os pessoais, havendo até indícios do contrário no que concerne à transmissão indireta. Assim sendo, foi refutada, ao menos no contexto mãe-filho, a ideia de que os valores sociais seriam mais transmitidos porque as transmissões implicariam um aspecto social.

A Acuidade da Avaliação das Crianças sobre os Valores das Mães

Foi encontrado que as crianças parecem tender a seguir os valores que percebem suas mães, porém, tudo indica que tal percepção não é precisa, com idade e sexo influenciando na visão das crianças. As crianças mais jovens avaliaram suas mães como mais imbuídas de Tradição e Universalismo, com essa impressão diminuindo entre as crianças mais velhas. Os meninos, por sua vez, foram mais inclinados a verem mais Conformidade em suas mães do que as meninas, possivelmente em função dos primeiros requererem mais intervenções disciplinadoras maternas do que as últimas.

Conclusões

O presente trabalho procurou investigar a transmissão de valores de mães para filhos e filhas fazendo uso de um novo instrumento mais adequado ao estudo em crianças e considerando o papel de eventuais diferenças entre percepção e realidade. As evidências levantadas sugerem que:

Em grande parte, mães e crianças apresentam padrões de relações entre valores que se ajustam à estrutura prevista pela teoria de Schwartz, ao menos a nível de Valores de Ordem Maior;

Na percepção das crianças acerca das suas mães, uma minoria dos valores apresenta desvios em relação à estrutura de VOM descrita por Schwartz, possivelmente por uma combinação de elementos etários e culturais, além do método de avaliação;

A acuidade da avaliação que as crianças fazem dos valores das suas mães é, em geral, baixa, havendo ainda influências específicas do sexo e da idade da criança;

A transmissão indireta de valores mostrou-se mais intensa do que a indireta, ou seja, as crianças tendem a responder mais aos valores que percebem em suas mães do que aos efetivos valores destas últimas;

Os valores sociais não apresentam maior tendência de transmissão do que os pessoais e os únicos dois valores para os quais se encontrou transmissão indireta foram pessoais.

Ao que tudo indica, preencheu-se aqui algumas lacunas no conhecimento sobre a transmissão de valores de mães para crianças, bem como se contribuiu para validar o PBVS- Como instrumento adequado para a investigação de valores de crianças no Brasil.

Para pesquisas futuras seria interessante continuar avaliando uma parte dos participantes deste estudo, acessando seus valores e sua visão sobre os de suas mães, mediante o QPV. Isso permitiria se identificar eventuais efeitos de desenvolvimento envolvidos no fenômeno estudado. A inclusão de adolescentes, de participantes de outras escolas e de uma maior quantidade de mães também ajudaria a confirmar, expandir e melhor explicar os achados do presente trabalho.

Referências Bibliográficas

- Bilsky, W., Döring, A. K., van Beeck, F., Rose, I., Schmitz, J., Aryus, K., Drögekamp, L., & Sindermann, J. (2013). Investigating children's values and value preferences - testing and expanding the limits. *Swiss Journal of Psychology*, 72(3), 123-136.
- Boenke, K., & Welzel, C. (2006) Value Transmission and Value Change: An Exploratory Study Across Three Generations. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26(4), 341-360.
- Döring, A. K. (2008). *Assessment of Children's Values: The development of a Picture-based instrument*. Doctoral thesis, University of Muenster, Germany.

- Döring, A. K., Blauensteiner, A., Aryus, K., Drögekamp, L., & Bilsky, W. (2010). Assessing Values at an Early Age: The Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C). *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 439-448.
- Grønhøj, A., & Thøgersen, J. (2009). Like father, like son? Intergenerational transmission of values, attitudes, and behaviours in the environmental domain. *Journal of Environmental Psychology* 29(4), 414-421.
- Guttman, L. (1968). A general nonmetric technique for finding the smallest coordinate space for a configuration of points. *Psychometrika*, 33, 469-506.
- Kwast-Welfel, J., Boski, P., & Rovers, M. (2007): Intergenerational value similarity in Polish immigrant families in Canada in comparison to intergenerational value similarity in Polish and Canadian non-immigrant families. In G. Zheng, K. Leung, & J. G. Adair (Eds.), *Perspectives and progress in contemporary cross-cultural psychology* (pp.193-209). Beijing: China Light Industry Press.
- Knafo, A., & Schwartz, S. H. (2009). Accounting for parent-child value congruence: Theoretical considerations and empirical evidence. In U. Schönplugg (Ed.), *Culture and psychology. Cultural transmission: Psychological, developmental, social, and methodological aspects* (pp. 240-268). New York, NY, US: Cambridge Univ. Press.
- Knafo, A., & Spinath, F. M. (2011). Genetic and environmental influences on girls' and boys' gender-typed and gender-neutral values. *Develop. Psychology*, 47(3), 726-731.
- Morris, C. (1956/1973). *Variety of human values*. Chicago, IL: U. of Chicago Press.
- Paryente, B., & Orr, E. (2010). Identity Representations and Intergenerational transmission of Values: The Case of a Religious Minority in Israel. *Papers on Social Representations*, 19, 23.1-23.36.
- Peterson, B. E. (2006). Generativity and successful parenting: An analysis of young adult outcomes. *Journal of Personality*, 74, 847–869.
- Rizzolati, G., & Craighero, L. (2005). Mirror Neuron: A Neurological Approach to Empathy. In J. P. Changeux, A.R. Damasio, W. Singer, & Y Christen (Eds.), *Neurobiology of Human Values* (pp. 107-123) Heidelberg, Berlin: Springer-Verlag.
- Roazzi, A., Doring, A. K., Gomes, Y. de A., Souza, B. C., & Bilsky, W. (2011). The Emergence of a Value Structure at an Early Age: Cross-Cultural Evidence. In Y. Fisher & I. A. Friedman (Eds.), *New Horizons for Facet Theory: Searching for Structure in Content Spaces and Measurement* (pp. 99-110). Israel: FTA Publications. DOI: 10.13140/RG.2.1.3228.2640 <https://goo.gl/rNA2J1>
- Roazzi, A., Gomes, Y. A., Souza, B. C., & Bilsky, W. (2016). Children's value structure: Comparing public and private schools in Brazil. In: S. Shye, E. Solomon, & I. Borg (Eds.), *Proceedings 15th International Facet Theory Conference*, New York City, August 16-19, 2015, Fordham University, (Chap. 29, pp. 219-226). New York: FTA. DOI: 10.13140/RG.2.1.1976.6648 <https://goo.gl/rwnvPj>
- Roazzi, A., Souza, B. C., & Bilsky, W. (2015). *Facet Theory: Searching for Structure in Complex Social, Cultural and Psychological Phenomena*. Recife: Editora Universitária da UFPE. Link: <https://goo.gl/p48ywC>
- Rohan, M. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4(3), 255-277.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.

- Schneider, J. O. (2001). *Transmissão de Valores de Pais para Filhos: Dimensões do Desejável e do Perceptível*. Dissertação de Mestrado. UFPB, João Pessoa.
- Schönpflug, U. (2001). Intergenerational Transmission of Values: The Role of Transmission Belts. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(2), 174-185.
- Schönpflug, U., & Yan, S. (2013). The Role of Parental and Child Motivation in the Intergenerational Transmission of Values in East Germany and Shanghai/China. *Cross-Cultural Research*, 47(1), 68-85. doi: 10.1177/1069397112465255
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (2005). Validade e aplicabilidade da teoria de valores. In A. Tamayo, & J. B. Porto (Eds.), *Valores e comportamento nas organizações* (pp. 56-95). Petrópolis: Vozes.
- Schwartz, S. H. (2007). Basic Human Values: Theory, Measurement and Applications. *Revue française de sociologie*, 42, 249-288.
- Schwartz, S. H. (2012). Values and religion in adolescent development: cross-national and comparative evidence. In G. Trommsdorff, & X. Chen (Eds.), *Values, Religion and Culture in Adolescent Development*. (pp. 97-121). Cambridge University Press.
- Souza, B. C., Souza, F. M. C., Roazzi, A., & Lula, A. M. (2015). The Lack of a Treatment of Uncertainty in Facet Theory: A Relevant Problem? In A. Roazzi, B. C. de Souza, & W. Bilsky (Eds.), *Facet Theory: Searching for Structure in Complex Social, Cultural and Psychological Phenomena* (pp.54-64). Recife: Editora UFPE. doi:10.13140/RG.2.1.2129.7682 <https://goo.gl/UHwkBY>
- Souza, B. C., Wanderley, A. L., Souza, F. M. C., & Roazzi, A. (2016). Probability Distributions and Confidence Intervals for SSA Partitioning Using R. In: S. Shye, E. Solomon, & I. Borg (Eds.), *Proceedings 15th International Facet Theory Conference*, (Chap. 23, pp. 182-187). New York: FTA. <https://goo.gl/YngNMx>
- Tamayo, A., & Porto, J. B. (2009). Validação do Questionário de Perfis de Valores (QPV) no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 360-376.
- Thagard, P. (2005). The Emotional Coherence of Religion. *Journal of Cognition and Culture*, 5(1-2), 58-74.
- Torres, C. V., & Alfinito, S. (2008). Cultura e comportamento do consumidor: os valores culturais são preditores do consumo? Em M. L. M. Teixeira (Ed.), *Valores humanos & gestão: Novas perspectivas* (pp. 117-141). São Paulo: Editora Senac.

**THE DEVELOPMENT OF VALUES IN CHILDREN:
EXPLORING THE ROLE OF MATERNAL TRANSMISSION**

Antonio Roazzi¹⁴,

Yves de Albuquerque Gomes¹⁵,

Bruno Campello de Souza¹⁶

Abstract

The present research sought to investigate the structure of values in both children and their mothers, as well as by the comparison between the forms of transmission to do so, the children were submitted to the Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C) to evaluate both themselves and their mothers. Mothers' evaluations of themselves were performed through the Values Profiles Questionnaire (QVP). Results indicated that: (I) the value structures predicted by Schwartz tend to be generally confirmed; (II) there are some deviations in the structure of the perception of mothers by their children; (III) children's perception of their mothers' values tends to be imprecise; (IV) the direct transmission of values is more intense than the indirect one and (V) there is no greater transmission of social values in relation to personal ones. In the end, the implications of the findings are discussed and suggestions are made for future studies.

Keywords: Children's values, Transmission of values, Parental socialization, Schwartz, transmission, *Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C)*, *Portrait Value Questionnaire – PVQ*, Mother, Smallest Space Analysis (SSA), Facet Theory.

¹⁴ Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, roazzi@gmail.com

¹⁵ INCITI (Pesquisa e Inovação para as Cidades), Universidade Federal de Pernambuco.

¹⁶ Departamento de Ciências Administrativas, Universidade Federal de Pernambuco.

APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA E SUPORTE FAMILIAR

Heldemerina Pires¹⁷

Adelinda Candeias¹³

António M. Diniz¹³

Resumo

Neste estudo propomos avaliar a influência do suporte familiar (SF) e da atitude face a aprendizagem da língua materna sobre o rendimento escolar a Língua Portuguesa (LP). Este estudo envolveu 885 participantes a frequentar o Ensino Básico de escolas portuguesas (leque etário = 10-18 anos), de ambos os géneros. Utilizaram-se os resultados das avaliações finais a LP, o Questionário de Variáveis Contextuais-Suporte Familiar e o Questionário de Atitudes Face à Língua Portuguesa. Através da modelação de equações estruturais observou-se que os instrumentos apresentaram uma boa validade estrutural e que o SF exerceu um efeito positivo sobre o rendimento a LP, bem como influenciou a relação de predição entre a atitude face à LP e o rendimento a LP.

Palavras-chave: atitudes, rendimento escolar, língua materna, suporte familiar, modelação de equações estruturais.

¹⁷ Departamento de Psicologia, CIEP-Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Portugal, hsp@uevora.pt.

Introdução

O sucesso escolar nas disciplinas relativas à aprendizagem da língua materna constitui-se num desafio para os Sistemas de Ensino na medida em que entre as diferentes aprendizagens realizadas na escola estas disciplinas assumem um papel central no currículo escolar (Valadares, 2003; OECD, 2012; OECD, 2014). Elas funcionam como um importante instrumento na aprendizagem dos conteúdos das diferentes disciplinas, pois a utilização das competências nessas disciplinas é transversal a outras áreas de aprendizagem. Dificuldades em compreender e utilizar corretamente a língua materna têm, seguramente, consequências na aprendizagem e compreensão de conceitos complexos e, previsivelmente, nos resultados das avaliações dos alunos.

Além disso, as competências de leitura e escrita contribuem para a capacidade de processamento de informação escrita de uso corrente contida em diversos materiais utilizados na vida quotidiana social, profissional e pessoal (Costa, Ávila, Gomes, & Sebastião, 2000; OECD, 2012; OECD, 2014). Mas, igualmente importante, “uma atitude positiva em relação à comunicação na língua materna implica uma disposição para o diálogo crítico e construtivo, o gosto pelas qualidades estéticas e a vontade de as alcançar e o interesse pela comunicação com os outros” (Figel, 2007, p. 4).

Numa definição geral, a atitude pode ser encarada como uma “disposição mental mantida por um indivíduo que afeta a sua maneira de responder aos eventos e de organizar os seus conhecimentos” (Stratton & Hayes, 2003, p. 22) que, conjugada com características do aluno e fatores relacionados com a escola, se relaciona com a sua perceção e o interesse para aprender, com a sua motivação e competência numa dada área de estudo.

Diversos estudos têm demonstrado, nos últimos 20 anos, que as atitudes dos alunos no contexto escolar são profundamente influenciadas pelo seu passado cultural, pelo tipo e qualidade das relações familiares, pelo apoio da família e dos colegas e pelo desempenho escolar anterior, o que significa que atitudes e comportamentos positivos ocupam um papel importante no sucesso escolar (e.g. Akey, 2006; Candeias, 1997).

A família representa o primeiro contexto de desenvolvimento e de socialização da criança (Kreppner, 2000) e os pais, em particular, são figuras centrais na vida das crianças e dos adolescentes (Tapia, Rueda, & Fuentes, 2013; Goodall & Montgomery, 2014; Wilder, 2014; You, Lim, No, & Dang, 2015), facilitando o processo de aquisição de regras, normas, valores e atitudes (Fan & Williams, 2010; Goodall & Montgomery, 2014).

Em relação à escola, os estudos têm demonstrado a existência de vários fatores responsáveis pelo rendimento escolar, nomeadamente o nível socioeconómico da família, o ambiente familiar, a postura e o apoio dado pelos pais e outros membros da família, as características do aluno e os fatores relacionados com a escola (Blondal & Adalbjarnardottir, 2009; Fan & Williams, 2010; González-Pienda, Nuñez, González-Pumariega, Alvarez, Rocas, & Garcia, 2002; Jeynes, 2007).

Estudos acerca do impacto do contexto familiar (CF) no rendimento escolar mostram que quando este contexto é positivo, as crianças referem existir um maior suporte nas tarefas académicas (Alves-Martins & Peixoto, 2000; Alves-Martins, Peixoto, Gouveia, Amaral, & Pedro, 2002). Alvarenga e Piccinini (2002) referem que num meio familiar onde as crianças são respeitadas e valorizadas, associado a um relacionamento familiar estável e solidário, as crianças apresentam melhor rendimento escolar. Estes resultados sugerem que o apoio percebido dos pais, bem como o seu interesse pelas atividades escolares, funciona como favorecedor do rendimento escolar.

O envolvimento parental no percurso escolar dos filhos é muito importante no rendimento escolar dos mesmos, na medida em que o suporte afetivo e instrumental da família nas tarefas associadas à escola fornece um importante contributo ao ajustamento escolar (Grolnick, Kurowski, Dunlap, & Hevey, 2000; McGrath & Repetti 2000). Acresce que pais que reforçam positivamente os seus filhos, em relação ao seu desempenho escolar, contribuem para uma maior motivação para a realização de tarefas escolares, o que poderá fazer emergir resultados mais positivos (Eccles & Early, 1997; Grollman & Sweder, 1991; Lord, Eccles, & McCarthy, 1994; Ryan & Patrick, 2001).

O Presente Estudo

Neste trabalho considera-se que a atitude face à língua portuguesa (LP) engloba componentes motivacionais, afetivos e comportamentais (Rebelo, 2012; Roazzi, Diniz, & Candeias, 2013). Por um lado, para aprender é necessário ter disposição, intenção e motivação suficientes (Perini, Ferreira, Clement, & Custódio, 2009) e, por outro, os aspetos afetivos influenciam a atividade intelectual dos indivíduos, em particular na aprendizagem (Custódio, Pietrocola, & Cruz, 2007). Finalmente, quando o aluno apreende a utilidade da LP, as implicações desta disciplina na sua vida quotidiana e a percebe como uma matéria útil, manifesta

comportamentos favoráveis ao estudo da LP, sentindo-se capaz de a aprender e de obter bons resultados (Rebelo, 2012).

Assumida a importância do sucesso a LP e da influência sobre ele exercida por parte do CF e das atitudes na aprendizagem, existe a preocupação de compreender o efeito do suporte familiar (SF) e da atitude face à LP, nas suas componentes motivacional, afetiva e comportamental, sobre o rendimento escolar nesta disciplina. Para tal, será testado o modelo de regressão múltipla com variáveis latentes, ou fatores, diagramaticamente apresentado na Figura 1. Nela estão representados os efeitos dos fatores atitudinais e do fator SF sobre a variável observada rendimento escolar a LP. Antes do teste do modelo da Figura 1, será testado um outro só com os fatores atitudinais para, por comparação, apreciar a influência do SF sobre as relações entre esses fatores e o rendimento escolar a LP. Isto, presumindo, como anteriormente foi referido, a importância do SF quer para o desempenho escolar quer para os fatores atitudinais ligados a esse desempenho.

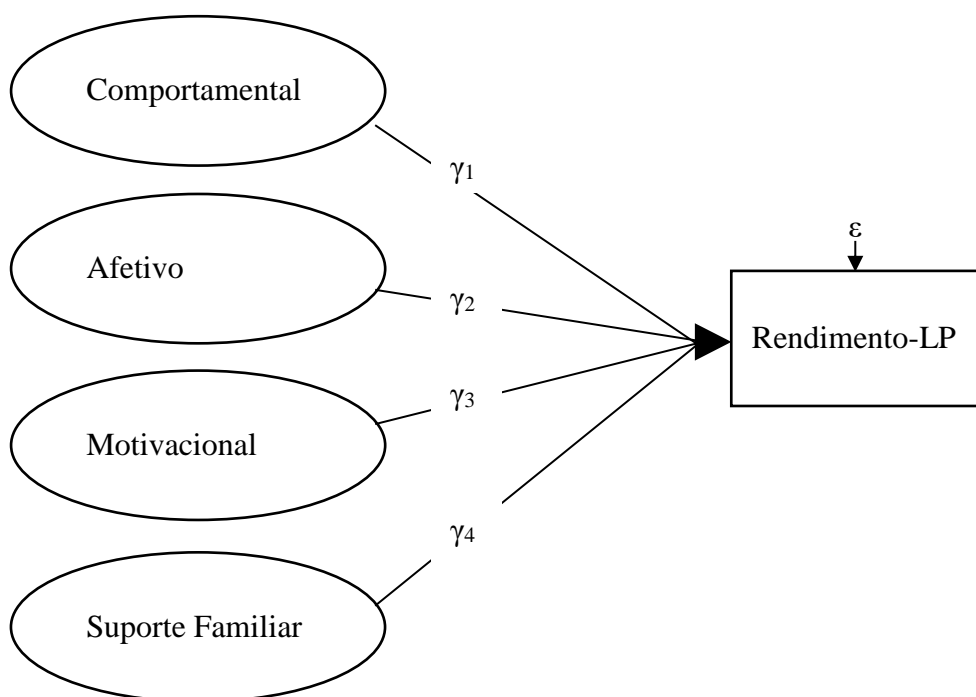


Figura 1. Modelo preditor do rendimento a língua portuguesa: Relações estruturais. LP = língua portuguesa. γ_i = efeitos dos preditores latentes sobre o critério observado; ϵ (resíduo) = quantidade de variância do critério não capturada pelos preditores.

Método

Participantes

Este estudo foi desenvolvido com uma amostra de conveniência de 885 alunos (leque etário = 10-18 anos) de ambos os géneros (feminino, 52,8%) do Ensino Básico Português (2º ciclo, 47,5%, Mdn = 11 anos; 3º ciclo, Mdn = 14 anos), pertencentes a escolas de seis regiões de Portugal (23,8% da Região Norte; 19,7% da Região Centro; 18,0% de Lisboa e Vale do Tejo; 17,4% do Alentejo; 13,6 do Algarve; e, 7,3% da Região Autónoma dos Açores).

Instrumentos

O Questionário de Variáveis Contextuais-Suporte Familiar (QVC-SF; Saragoça, Neto, Pomar, & Candeias, 2011) é constituído por 13 itens, com uma escala de resposta tipo-Likert (1 = Discordo Completamente, 2 = Discordo, 3 = Concordo, 4 = Concordo Completamente), que remete para o reconhecimento e valorização do aluno enquanto pessoa e enquanto pessoa estudante.

O Questionário de Atitudes Face à Língua Portuguesa (QAFLP; Neto et al., 2011; Rebelo, 2012; Roazzi et al., 2013) é constituído por 18 itens, com escala de resposta tipo-Likert (1 = Discordo Totalmente, 2 = Discordo, 3 = Concordo, 4 = Concordo Totalmente), organizado em três fatores atitudinais: motivacional (7 itens), afetiva (7 itens) e comportamental (4 itens) (Roazzi et al., 2013).

Considerara-se como medida de Rendimento as classificações do 3º período da disciplina de LP uma vez que estas são o resultado ponderado da Classificação Interna da Escola com a Nota de Exame. Estas classificações, variando entre um e cinco, foram disponibilizadas pelas Escolas envolvidas no Projeto RED - Rendimento Escolar e Desenvolvimento.

Procedimento

Este estudo insere-se num projeto mais abrangente: “Rendimento Escolar e Desenvolvimento (RED): um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições escolares em estudantes portugueses”, no âmbito do qual foram solicitadas as autorizações para realizar o estudo à Comissão Nacional de Proteção de dados, à Direção Geral de Educação portuguesa, e a cada uma das Direções das Escolas que integraram o estudo. Foi endereçado, também, um pedido de consentimento informado aos encarregados de educação dos alunos e aos próprios

alunos das turmas envolvidas no estudo. Após a concessão das autorizações a aplicação do QAFLP e do QVC-SF decorreu numa sessão única de 90 minutos, durante o tempo letivo. Em cada sessão de aplicação procedeu-se à apresentação do projeto e das condições éticas e de confidencialidade que salvaguardam a recolha de dados.

Os dados foram inseridos no IBM SPSS Statistics for Windows (version 21). Foi efetuada uma análise descritiva das características da amostra. Os valores omissos no QAFLP e no QVC-SF foram substituídos pelo valor da mediana obtida para o conjunto da amostra.

Através do LISREL 9.10 (Jöreskog & Sörbom, 2013) realizaram-se análises fatoriais confirmatórias (AFC) ao QAFLP e ao QVC-SF, examinando-se a sua validade estrutural. Esta foi realizada através do estudo da validade fatorial (VF), bem como da validade convergente (VC) e fiabilidade compósita (FC) dos fatores, e da validade discriminante (VD) entre fatores (Fornell & Larcker, 1981). A VC foi apreciada a partir da variância média extraída (VME) dos itens pelos fatores, que deve apresentar valores iguais ou superiores a 50%, enquanto a fiabilidade deve apresentar valores superiores a, pelo menos, 70% (Nunnally & Bernstein, 1994). Quanto à VD, ela foi analisada através da comparação entre a variância partilhada (quadrado da correlação desatenuada, ϕ^2) entre fatores e a VME de cada um deles: esta última deve ser superior à primeira.

Assim, antes de serem testados os modelos de regressão múltipla relativos à Figura 1 realizou-se o desejável estudo das propriedades psicométricas dos instrumentos (Anderson & Gerbin, 1988), bem como ao teste do modelo oblíquo que congregava os seus fatores (Jöreskog & Sörbom, 1993).

Dada a natureza categorial ordinal dos itens do QAFLP e do QVC-SF, para o teste dos modelos recorreu-se ao método de máxima verosimilhança (MV), com a correção de Satorra-Bentler (SB; Satorra & Bentler, 1994), aplicado sobre matrizes de correlações policóricas (CP) conjuntamente com as respetivas matrizes de covariâncias assintóticas (Jöreskog & Sörbom, 1993, 1996). Na identificação dos modelos foi igualizada a um a relação dos fatores com um dos seus itens.

A apreciação do ajustamento dos modelos aos dados empíricos foi realizada com base em índices práticos de adequabilidade do seu ajustamento aos dados empíricos, para além do teste do χ^2 . O teste do χ^2 é excessivamente sensível à dimensão das amostras (Bentler & Bonett, 1980). Quando utilizado em amostras de grande dimensão, como a deste estudo (N = 885), ele conduz erradamente à rejeição dos modelos (erro Tipo I). Assim, apesar de serem apresentados

os resultados da estimativa PC-ML-SB χ^2 e respetivos graus de liberdade, apenas foram considerados: o comparative fit index (CFI), que deve ser próximo ou superior a .95 para indicar um bom ajustamento; o root mean square error of approximation (RMSEA), que deve apresentar valores próximos ou inferiores a .06 para indicar um bom ajustamento; e, o standardized root mean square residual (SRMR), cujos valores deverão ser próximos ou inferiores a .08 para indicar um bom ajustamento (Hu & Bentler, 1998).

Resultados

Validade Estrutural do QVC-SF

O modelo unifatorial de 13 itens do QVC-SF apresentou um bom ajustamento ($\chi^2 = 337.19$, $gl = 65$; CFI = .99; RMSEA = .07; SRMR = .05). Na Tabela 1 podem observar-se os resultados substantivos obtidos para o modelo, de onde se destacam as excelentes VC e FC obtidas para o fator.

Tabela 1

AFC do Modelo do QVC-SF pelo Método CP-MV-SB: Estimativas da Solução Estandarizada, VME e FC

Item (Suporte Familiar)	β	R^2
1. Sinto-me bem quando estou com a minha família.	.70	.50
2. Quando estou aborrecido(a), a minha família preocupa-se em fazer-me sentir melhor.	.73	.54
3. A minha família respeita-me.	.84	.71
4. A minha família realiza atividades em conjunto (ex: saímos juntos às compras, fazemos desporto juntos, etc.).	.77	.59
5. A minha família percebe quando tenho problemas.	.80	.63
6. A minha família elogia-me.	.82	.68
7. A minha família discute os assuntos antes de tomar uma decisão importante.	.74	.55
8. A minha família reconhece o meu valor e capacidades.	.85	.73
9. A minha família incentiva-me para os meus projetos escolares.	.84	.71
10. A minha família deseja que eu venha a concluir um curso superior.	.72	.52
11. A minha família discute comigo os meus resultados escolares.	.63	.39
12. A minha família está presente em todos os momentos da minha vida escolar (ex: participa nas reuniões convocadas pela escola; fala com o/a Director/a de Turma quando é necessário).	.72	.51
13. Sei que posso contar com a minha família quando surge uma situação complicada na minha vida.	.82	.68
VME	.59	
FC	.95	

Nota. CP = correlações policóricas; MV = máxima verosimilhança; SB = Satorra-Bentler. β = peso fatorial estandarizado ($p < .001$); R^2 (comunalidade) = $1 - \epsilon$ (resíduo estandarizado). VME = variância média extraída (validade convergente); FC = fiabilidade compósita.

Validade Estrutural do QAFLP

O modelo trifatorial oblíquo do QAFLP apresentou um bom ajustamento ($\chi^2 = 594.14$, $gl = 116$; CFI = .93; RMSEA = .07; SRMR = .07). Nas Tabelas 2 e 3 podem observar-se os resultados substantivos obtidos para o modelo: os fatores apresentaram uma boa VC e uma boa FC (Tabela 2), bem como uma boa VD (Tabela 3).

Tabela 2

AFC do QAFLP pelo Método CP-MV-SB: Estimativas da Solução Estandarizada, VME e FC

Item	β	R^2
Fator Comportamental		
1. Percebo a utilidade da língua portuguesa (LP).	.76	.57
4. A LP é útil para a minha vida.	.81	.65
6. Penso que é importante ter bons resultados a LP.	.74	.55
11. Considero a LP uma área importante no dia-a-dia.	.73	.53
VME	.58	
FC	.84	
Fator Afetivo		
2. As matérias de LP provocam-me insegurança.	.59	.35
7. A expressão "LP" provoca-me uma sensação desagradável.	.74	.54
9. A LP desorienta-me.	.76	.58
12. Interpretar textos de LP desanima-me.	.73	.54
14. Estudar LP assusta-me.	.78	.61
19. Quando aparece um texto de LP para interpretar tenho vontade de desistir.	.69	.48
22. Quando interpreto textos de LP fico incomodado(a).	.69	.48
VME	.51	
FC	.88	
Fator Motivacional		
3. Para mim estudar LP é divertido.	.87	.76
5. Estudar LP dá-me alegria.	.813	.69
13. Gosto de estudar LP.	.75	.56
17. Sinto-me entusiasmado(a) quando vou às aulas de LP.	.70	.49
20. Compreendo facilmente o que é explicado em LP.	.48	.23
21. Estudar LP tranquiliza-me.	.74	.55
VME	.55	
FC	.88	

Nota. Numeração dos itens correspondente à do resultado do estudo de Roazzi et al. (2013). Ver Tabela 1 para símbolos e abreviaturas.

Tabela 3

AFC do QAFLP pelo Método CP-MV-SB: Correlações Desatenuadas entre os Fatores

Fator	Comportamental	Afetivo	Motivacional
Comportamental	1.00		
Afetivo	.48	1.00	
Motivacional	.67	.21	1.00

Nota. Todas as correlações desatenuadas (ϕ) com $p < .001$. Ver Tabela 1 para abreviaturas.

Modelo Oblíquo do QAFLP e do QVC-SF

Os resultados das correlações desatenuadas obtidas para o modelo oblíquo que congrega os três fatores relativos ao QAFLP e o fator relativo ao QVC-SF replicaram, conforme o expectável, os da Tabela 3, acrescidos dos respeitantes às correlações desatenuadas entre este último fator e os três fatores atitudinais (Motivacional, $\phi = .33$, $p < .001$; Afetivo, $\phi = .16$, $p < .001$; Comportamental, $\phi = .46$, $p < .001$). Estes resultados, considerando os anteriores relativos à VC desses fatores (Tabelas 1 e 2), indicaram a ausência de problemas de VD. Note-se, ainda, que este modelo apresentou um bom ajustamento ($\chi^2 = 1430.29$, $gl = 399$; $CFI = .94$; $RMSEA = .06$; $SRMR = .07$).

Teste dos Modelos Preditores do Rendimento a Língua Portuguesa

Na Figura 2 apresentam-se os resultados obtidos para o teste do modelo da Figura 1, considerando-se somente os efeitos dos fatores atitudinais Motivacional, Afetivo e Comportamental sobre o critério observado Rendimento a LP.

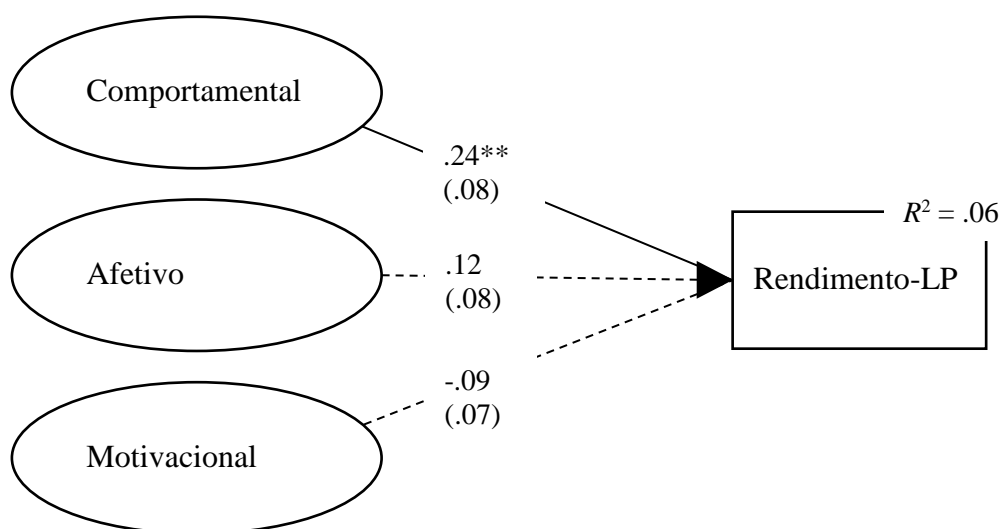


Figura 2. Teste do modelo preditor do rendimento a língua portuguesa – fatores atitudinais: solução não estandardizada. LP = língua portuguesa. Método de estimação CP-MV-SB (CP = correlações policóricas; MV = máxima verosimilhança; SB = Satorra-Bentler). Índices de ajustamento: $\chi^2 = 630.61$, $gl = 130$; $CFI = .93$; $RMSEA = .07$; $SRMR = .08$. R^2 (coeficiente de determinação) = quantidade de variância do critério bem capturada pelos preditores.

** $p < .01$.

Como pode verificar-se na Figura 2, o modelo estava bem ajustado e somente o fator Comportamental exerceu um efeito estatisticamente significativo sobre o Rendimento a LP: níveis mais elevados no fator traduziram-se em níveis mais elevados do critério.

Na Figura 3 são apresentados os resultados do teste do modelo da Figura 1, verificando-se que o modelo estava bem ajustado e que somente o efeito dos fatores SF e Comportamental sobre o Rendimento a LP foi estatisticamente significativo: níveis mais elevados nestes fatores traduziram-se em níveis mais elevados do critério. Entretanto, o efeito do fator Afetivo sobre o Rendimento a LP foi marginalmente significativo. Isto não significa que esse efeito não exista, mas sim que a dimensão da amostra não foi suficiente para que ele fosse estatisticamente significativo ($p < .05$). Interpretando, pois, esse efeito, níveis mais elevados no fator traduziram-se em níveis mais elevados do critério. Note-se que as correlações entre os preditores replicaram, conforme o expectável, as obtidas para o modelo oblíquo que congrega os fatores do QAFLP com o do QVC-SF.

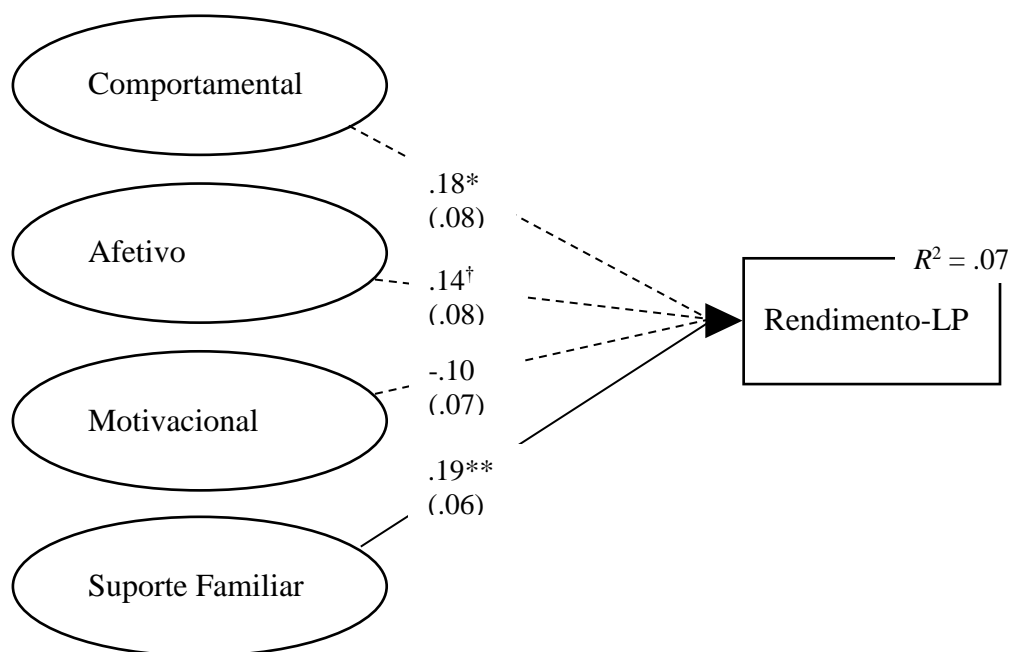


Figura 3. Teste do modelo preditor do rendimento a língua portuguesa – fatores atitudinais e suporte familiar: solução não estandardizada. LP = língua portuguesa. Método de estimação CP-MV-SB (CP = correlações policóricas; MV = máxima verosimilhança; SB = Satorra-Bentler). Índices de ajustamento: $\chi^2 = 1495.63$, $gl = 425$; $CFI = .93$; $RMSEA = .05$; $SRMR = .06$. R^2 (coeficiente de determinação) = quantidade de variância do critério bem capturada pelos preditores.

† $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Por último, contrastando os resultados obtidos para os modelos das Figuras 2 e 3, podemos afirmar que o da Figura 3 é o mais adequado: melhor ajustamento e R^2 mais elevado, ainda que baixo a moderado (Cohen, 1988). Também a partir da contrastação entre os dois modelos, constata-se que se por um lado o fator SF mitigou a significância estatística da influência do fator Comportamental no Rendimento a LP, por outro incrementou influência do fator Afetivo no Rendimento a LP.

Discussão

Com este estudo pretendeu-se testar junto de uma amostra de alunos do 2º e 3º ciclo pertencentes a várias escolas portuguesas (distribuídas por todo o território, salvo a ilha da Madeira) o efeito que a atitude face à LP e o SF têm sobre o rendimento na disciplina de LP. Para isso testou-se um modelo de regressão múltipla com os fatores atitudinais, comportamental, afetivo e motivacional, bem como com o fator SF, a influenciar a variável observada Rendimento a LP. Este modelo foi comparado com um outro só com os fatores atitudinais com o objetivo de apreciar, por um lado, os efeitos dos fatores atitudinais sobre o Rendimento a LP e, por outro, o efeito do fator SF sobre as relações de predição entre os fatores atitudinais e o Rendimento a LP.

Para controlar ameaças à validade das conclusões estatísticas deste estudo, antes da realização do teste destes modelos de regressão múltipla, recorreu-se à AFC para garantir a validade estrutural dos instrumentos utilizados para operacionalizar esses fatores, bem como do modelo oblíquo que os congregava (Anderson & Gerbing, 1988; Jöreskog & Sorböm, 1993). O modelo unifatorial do QVC-SF (Saragoça et al., 2011) denotou boas propriedades psicométricas (Fornell & Larcker, 1981; Nunnally & Bernstein, 1994), o mesmo acontecendo para o trifatorial oblíquo do QAFLP (Neto et al., 2011; Rebelo, 2012). Note-se que os resultados agora obtidos para este último modelo foram similares aos de Roazzi et al. (2013), indicando que o modelo operacionalizado através da prova é replicável.

Com as provas assim operacionalizadas, verificou-se que quanto melhor a atitude face à LP, nomeadamente na sua componente comportamental, melhor o Rendimento a LP. Isto corrobora aquilo que outros autores referem a propósito da relação entre as atitudes face ao contexto escolar e o rendimento escolar (e.g., Akey, 2006; Candeias, 1997). Verificou-se, ainda, que melhores níveis de SF também implicam melhor Rendimento a LP, enquadrando-se este

resultado naqueles que já haviam remetido para a importância da família no rendimento escolar dos alunos (e.g., Alvarenga & Piccinini, 2002; Alves-Martins et al., 2002; Grolnick et al., 2000; McGrath & Repetti, 2000).

Entretanto, o resultado mais relevante deste trabalho foi o de que o SF amplificou a relação de predição entre o fator atitudinal Afetivo e o Rendimento a LP e mitigou a relação de predição entre o fator atitudinal Comportamental e o Rendimento a LP. Atendendo ao conteúdo dos itens que operacionalizam estes dois fatores atitudinais, estes resultados sugerem que o SF contribui para um sentimento de maior confiança e agradabilidade face à aprendizagem da LP. Concomitantemente, acontece que o SF parece deixar o aluno mais liberto em relação ao valor que dá à aprendizagem da LP. Da conjugação destas duas inferências, resulta que com o SF o aluno evidencia maior disponibilidade para a aprendizagem da LP, encarando-a de forma mais aprazível.

Os resultados deste estudo permitem alertar os investigadores e os profissionais de forma que possam ter em conta a interdependência das relações entre os constructos aqui analisados, bem como as entidades escolares competentes para a necessidade de envolver a família nas atividades escolares, aumentando o seu interesse e participação na vida escolar dos seus filhos, contribuindo assim para níveis mais elevados de rendimento, particularmente a LP. Por outro lado, e porque a formação de atitudes é um processo que se inicia desde cedo, importa que este envolvimento dos pais se inicie logo no Ensino Pré-Escolar, neles desenvolvendo atitudes positivas face à escola e às disciplinas que serão transmitidas aos filhos.

Entretanto, em estudos futuros sugere-se proceder a uma análise da invariância dos modelos agora testados através dos ciclos (2º vs. 3º ciclo), uma vez que é expectável que nos alunos de 2º ciclo se observe uma maior influência do SF no Rendimento a LP enquanto nos do 3º ciclo isso aconteça para a atitude face à LP, tal como apontam resultados anteriores em estudos de comparação entre ciclos de ensino (Pires, Candeias, Rebelo, Varelas, & Diniz, 2013).

Por fim, verificou-se neste estudo que apenas uma quantidade da variância do Rendimento a LP fraca a moderada (Cohen, 1988) foi capturada pelos fatores atitudinais e pelo SF. O que significa que a maioria da variância desta variável estará ligada a preditores não considerados neste estudo, por exemplo: características individuais dos alunos (maturidade, ritmo pessoal, interesses e aptidões específicas) e o tipo de relação que o professor estabelece com os seus alunos (Formiga, 2004); e, a estrutura do currículo escolar, os manuais escolares,

os métodos de avaliação e a dimensão das escolas e das turmas (Roazzi & Almeida, 1988). Estes preditores poderão também ser considerados em futuros estudos.

Referências bibliográficas

- Akey, T. M. (2006). *School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis*. New York, NY: MDRC - Building Knowledge to Improve Social Policy. Acedido a partir de <http://www.mdrc.org/publications/419/full.pdf>
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-adolescentes. *Psychology/Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14, 449-460.
- Alves-Martins, M., & Peixoto, F. (2000). Self-esteem, social identity and social achievement in adolescence. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 7, 278-289.
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 22, 51-62. doi:10.1080/01443410120101242
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423. doi:10.1037/0033-2909.103.3.411
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606. doi:10.1037/0033-2909.88.3.588
- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence*, 44, 729-49.
- Candeias, A. A. (1997). *Atitudes face à escola: Um estudo exploratório com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Évora: Publicações Universidade de Évora.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Costa, A. F., Ávila, P., Gomes, M. C., & Sebastião, J. (2000). *Literacia: Problemática e estudos (Relatório de Investigação)*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Custódio, J. F., Pietrocolo, M., & Cruz, F. F. (2007, novembro/dezembro). *Vínculos afetivos com o saber: A curiosidade e a satisfação em conhecer como razões para escolha de carreiras científicas*. Comunicação apresentada no VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Eccles, J. S., & Early, D. (1997). The relation of connection, regulation and support for autonomy adolescents' functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12, 263-287. doi:10.1177/0743554897122007

- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology, 30*, 53-74. doi:10.1080/01443410903353302
- Figel, J. (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: Quadro de referência Europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Retirado de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_.39420061230en00100018.pdf
- Formiga, N. S. (2004). O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. *Psicologia: Teoria e Prática, 6*, 13-29.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*, 39-50.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., & García (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education, 70*, 257-287. doi:10.1080/00220970209599509
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review, 66*, 399-410. doi:10.1080/00131911.2013.781576.
- Grollman, E., & Sweder, G. (1991). *The working parent dilemma: How to balance the responsibilities of children and careers*. Boston, MA: Beacon Press.
- Grolnick, W., Kurowski, C., Dunlap, K., & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence, 10*, 465-488. doi:10.1207/SJRA1004_05
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparametrized model misspecification. *Psychological Methods, 3*, 424-453. doi:10.1037/1082-989X.3.4.424
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education, 42*, 82-110. doi:10.1177/0042085906293818
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *PRELIS 2: User's reference guide*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2013). *LISREL 9.10 for Windows [Computer software]*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Kreppner, K. (2000). The child and family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16*, 11-22. doi:10.1590/S0102-37722000000100003
- Lord, S. E., Eccles, J. S., & McCarthy, K. A. (1994). Surviving the junior high school transition: Family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of Early Adolescence, 14*, 162-199. doi:10.1177/027243169401400205
- McGrath, E., & Repetti, R. (2000). Mother's and father's attitudes toward their children's academic performance and children's perceptions of their academic competence. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 713-723.

- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- OECD (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. OECD Publishing. doi:10.1787/eag-2012-en
- OECD (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do – student performance in mathematics, reading and science* (Vol. 1, Rev. ed.). Pisa: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264201118-en
- Perini, L., Ferreira, G. K., Clement, L., & Custódio, J. F. (2009, novembro). *Um estudo exploratório sobre a influência de variáveis afetivas em atividades de resolução de problemas de física*. Comunicação apresentada no VII Enpec - Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Pires, H., Candeias, A., Rebelo, N., Varelas, D., & Diniz (2013, April). *Socio-emotional competences in Portuguese youngsters: Developing of assessment tools for parents*. Poster presented at InPACT -International Psychological Applications Conference and Trends, Madrid.
- Plunkett, S. W., Behnke, A.O., Sands, T., & Choi, B.Y. (2009). Adolescents' reports of parental engagement and academic achievement in immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 257-268. doi:10.1007/s10964-008-9325-4
- Rebelo, N. (2012). *Estudo dos perfis atitudinais e emocionais de alunos do ensino básico português: Caracterização em função do nível escolar e do sexo* (Dissertação de mestrado, Universidade de Évora, Évora).
- Roazzi, A., & Almeida L. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 53-60.
- Roazzi, A., Diniz, A. M., & Candeias, A. A. (2013). Similarity structure analysis and structural equation modeling in studying latent structures: An application to the Attitudes towards Portuguese Language Questionnaire. In A. Roazzi, B. Campello, & W. Bilsky (Eds.), *Searching for structure in complex social, cultural & psychological phenomena* (pp. 122-139). Recife, PE: Editora Universitária/UFPE.
- Ryan, A., & Patric, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460. doi:10.3102/00028312038002437
- Saragoça, J., Neto, A., Pomar, C., & Candeias, A. A. (2011, agosto). *Efeitos das transições escolares no rendimento académico: Os capitais económico, cultural e social como fatores explicativos, num estudo longitudinal interdisciplinar com alunos portugueses*. Comunicação apresentada no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais Diversidades e (Des)Igualdades, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye & C. C. Clogg (Eds.), *Latent variable analysis* (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Stratton, P., & Hayes, N. (2003). *Dicionário de psicologia* (E. Rovai, Trad.). São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning. (Obra original publicada em 1993)
- Tapia, J. A., Rueda, C. S., & Fuentes, C. A. (2013). Development and validation of the Family Motivational Climate Questionnaire (FMC-Q). *Psicothema*, 25, 266-274. doi:10.7334/psicothema2012.218

- Valadares, L. M. (2003). *Transversalidade da língua portuguesa*. Lisboa: Edições ASA.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66, 377-397. doi:10.1080/00131911.2013.780009
- You, S., Lim, S., No, U., & Dang, M. (2015, April). Multidimensional aspects of parental involvement in Korean adolescents' schooling: A mediating role of general and domain-specific self-efficacy. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. doi:10.1080/01443410.2015.1025705

LEARNING THE NATIVE LANGUAGE AND FAMILY SUPPORT

Heldemerina Pires¹⁸

Adelinda Candeias¹⁴

António M. Diniz¹⁴

Abstract

We aimed the evaluation of the influence of the family support (FS) and the attitude towards the learning of the native language on the school results. Participants ($N = 885$; age range = 10-18 years), of both genders, were from Portuguese Basic Education Schools. The final evaluation results at the Portuguese Language (PL) discipline at school, the Questionnaire of Contextual Variables-FS and the Attitudes towards Portuguese Language Questionnaire have been used to operationalize the variables. Through structural equation modeling it was observed that instruments showed good structural validity and that the FS had a positive effect on the PL school results, as well as an effect on the predictive relationship between the attitude facing the PL and PL school results.

Keywords: attitudes, school results, native language, family support, structural equation modeling.

¹⁸ Departamento de Psicologia, CIEP-Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Portugal, hsp@uevora.pt.

ATENÇÃO PSICOLÓGICA DE CRIANÇAS COM PROBLEMAS ESCOLARES

Edgar Galindo¹⁹

Resumo

O objetivo deste artigo é explicar a aplicação de procedimentos de avaliação e treino baseados nas técnicas de modificação do comportamento para ajudar a crianças com problemas de insucesso escolar. Participaram 24 crianças do 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade na situação de insucesso escolar de acordo com o critério dos professores. Após a intervenção foram detetados ganhos consideráveis em competências académicas como leitura, ortografia e matemática, em comportamentos pré-académicos como competências verbais e motoras, bem como em competências sociais, derivados da implementação dos programas de treino em todos os alunos. Concluindo-se assim que uma intervenção de carácter individual baseada nas técnicas cognitivo-comportamentais melhora o desempenho escolar de alunos do ensino básico na situação de insucesso escolar.

Palavras-chave: insucesso escolar, modificação do comportamento, comportamento académico e pré-académico, desempenho escolar.

¹⁹ Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP)/Universidade de Évora, edgar_galindo@hotmail.com

Introdução

As crianças com problemas de insucesso escolar são um grupo heterogéneo, e difícil de definir, cujos membros partilham, não obstante, três características: 1) têm um desenvolvimento psicológico dentro das normas consideradas normais, 2) apresentam problemas de desempenho na escola e 3) não fazem parte do grupo das crianças chamadas de “necessidades educativas especiais”, de acordo com as definições internacionais aplicadas em Portugal. Estas crianças são consideradas um caso especial por autores como Frederickson e Cline (2009, p. 33-39), que utilizam os termos “*additional support needs*” (necessidades de apoio adicional) e “*additional educational needs*” (necessidades educativas adicionais) e Correia (2013, p. 43) que fala de “alunos em risco educacional”. Há muitas ambiguidades em torno do conceito de insucesso escolar e parece ainda não existir uma definição consensual (Benavente, 1999; Enguita, Martínez, & Gómez, 2010). No obstante, existe um denominador comum entre autores de diferentes países, nomeadamente, que o aluno não atinge os objetivos gerais definidos para cada ciclo de estudos, ou seja, uma criança apresenta problemas de insucesso escolar quando, de acordo com os critérios do professor e da escola, manifesta um desempenho escolar abaixo da média para a sua faixa etária e ciclo escolar (Marchesi & Gil, 2003; Pérez, 2009). A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], na sua definição, segue o denominador comum, mas sublinhando o papel da escola: “...insucesso escolar como o insucesso das escolas e do sistema educativo no que toca a fornecer serviços com o nível adequado e adequadamente definidos para que todos os alunos sejam bem-sucedidos” (Faubert, 2012, p. 4). É de salientar que nesta última definição a causa do problema não é o aluno, mas o sistema de ensino. O detalhe é importante, porque significa uma mudança de paradigma: a escola tem a obrigação de educar o aluno, segundo as necessidades dele. Numerosos estudos indicam que o insucesso escolar é um problema grave para a pessoa atingida, e que sem apoio adequado e atempado não se consegue resolver; o resultado pode ser um problema social e individual na vida adulta (Grácio, Almeida, & Ascensão, 2015; Marchesi & Gil, 2003). Existem variadas manifestações do insucesso escolar: o abandono da escola antes do fim da escolaridade obrigatória, às retenções sucessivas que geram um desnível entre a idade cronológica do aluno e o seu nível escolar e por fim, à passagem para um tipo ou nível de ensino menos exigente, como o ensino profissional/vocacional. Consequentemente, na tentativa de quantificar o insucesso escolar são utilizados vários indicadores: os resultados dos exames nacionais/provas finais, as taxas de retenção e desistência (relação percentual entre o número de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos

matriculados nesse ano letivo), as taxas de abandono escolar (10-15 anos), de abandono precoce de educação e formação (18-24 anos) e de abandono antecipado (15-17 anos) e ainda a taxa de distribuição dos alunos por diversas vias de ensino menos exigentes (Benavente, 1999; Rebelo & Fonseca, 2009). Atualmente parece existir um consenso no sentido de que o insucesso escolar é resultado de um conjunto de fatores que podem ser de ordem socioeconómica e sociocultural, familiar, escolar, individual e ainda de carácter político (Enguita et al., 2010; Marchesi & Gil, 2003; Moreira, Dias, Vaz, & Vaz, 2013; Pérez, 2009). Prevenir e combater o insucesso escolar tem sido uma preocupação constante das autoridades educativas desde o século XX e continua a sê-lo no século XXI. Visto a multiplicidade de causas, torna-se claro que estas estratégias não devem ser unidimensionais e isoladas, isto é, devem recair sobre todos os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, a escola, a família, os professores, o sistema educativo, a comunidade, e obviamente, o aluno. Consequentemente, têm sido propostas medidas económicas, políticas, sociais e educativas variadas, que vão desde generalizar a pré-escolaridade e melhorar as escolas até fornecer um ensino individualizado. Os autores assinalam que as medidas e estratégias de prevenção e combate ao insucesso escolar atacam o insucesso escolar numa única frente, pelo que é necessária a implementação de todas elas (Grácio, Almeida e Ascensão, 2015; Marchesi & Gil, 2003; OCDE, 2007).

O insucesso escolar em Portugal

Os indicadores do insucesso escolar já mencionados aplicados a Portugal, podem dar uma imagem da situação nacional. As estatísticas mostram que ao longo dos últimos anos verificou-se uma diminuição da taxa de abandono precoce de educação e formação (18-24 anos), já que no 2000 este valor era de 43,6% e no ano 2014 passou a ser de 17,4%, (Fundação Francisco Manuel dos Santos [FFMS], 2015). Ao mesmo tempo, a taxa de abandono escolar (10-15 anos) sofreu uma queda significativa desde o ano de 1991, passando de 12,6% para 1,7% em 2011 (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2014, p. 35). Doutra parte, as taxas de retenção e desistência têm mostrado uma tendência de declínio ao longo dos últimos anos, sendo no ano letivo 2012/13 de 10,4% e 19,0% no ensino básico e secundário, respetivamente (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC], 2014, p. 26). Estes resultados positivos são consequência das medidas aplicadas pelo Governo Português para combater o insucesso escolar. Seguindo as recomendações de organismos internacionais, o Governo Português tem aplicado um conjunto de medidas específicas de combate ao insucesso escolar. Uma das mais recentes é o Programa Mais Sucesso Escolar [PMSE], como medida de apoio a projetos de escola

para a melhoria dos resultados no ensino básico (Direção-Geral da Educação [DGE], 2011). Também a 2 de Agosto de 2012 foi aprovado o Decreto-Lei n.º 176/2012, o qual veio determinar novas medidas, como reforço das medidas de apoio ao estudo no 1.º ciclo do ensino básico e adoção de percursos curriculares alternativos. Contudo, o fenómeno do insucesso escolar não está totalmente resolvido. Apesar dos avanços, Portugal exhibe a taxa de retenção dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (28,0%) (percentagem de alunos que iniciaram tardiamente o 1º ciclo do ensino básico, de alunos que ficaram retidos pelo menos um ano escolar e de alunos oriundos do estrangeiro que foram matriculados num ano inferior ao expectável para a sua idade) mais elevada da União Europeia no ano letivo 2007/08, quando comparada com os restantes países (Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura [EACEA] | Eurydice, 2011, p.34). Os dados mostram que as taxas de retenção são muito elevadas no cômputo europeu e se apresentam em ciclos de ensino muito precoces. No que diz respeito à taxa de abandono precoce de educação e formação (18-24 anos), Portugal apresenta a quarta maior taxa da UE 28 (17,4%) no ano 2014 (FFMS, 2015). No que diz respeito aos resultados escolares dos exames nacionais, dados relativos ao ano de 2014 mostram que uma elevada percentagem de alunos do ensino básico apresentou resultados nos níveis 1 e 2, ou seja, negativos. No 1.º ciclo do ensino básico, 19% dos alunos apresentou resultados nos níveis 1 e 2 na prova final do 1º ciclo do ensino básico em Português e 36% em Matemática, sendo este último caso mais preocupante, uma vez que 32% dos alunos obteve o nível 2 e uma minoria, correspondente, a 4% obteve o nível 1 (Direção-Geral da Educação – Júri Nacional de Exames [DGE-JNE], 2014). O problema do insucesso escolar é ainda prioritário no sistema educativo português, mas o panorama é bem mais complexo, uma vez que o insucesso escolar é também um problema individual. A criança é a primeira a sentir as suas repercussões, que são cognitivas, sociais e emocionais, podendo ir desde problemas para apreender os materiais escolares, até uma baixa autoestima e autoconceito, ansiedade, depressão, passividade, desorganização, problemas com o professor, com os pais e com as outras crianças. Em termos emocionais, uma baixa autoestima e um baixo autoconceito são dois principais acompanhantes do insucesso escolar, sendo difícil definir se são causa e consequência do insucesso escolar (García, González, González, & Martínez, 2014). O contributo da psicologia para resolver o problema do insucesso escolar diz respeito ao nível individual: além das medidas políticas e sociais, é necessário atender as próprias crianças, até porque os efeitos benéficos das medidas podem demorar vários anos. A psicologia pode contribuir com formas de avaliação e de intervenção para o trabalho direto com as crianças.

O papel da Psicologia

A psicologia cognitivo-comportamental tem desenvolvido técnicas de diagnóstico e reabilitação destinadas à resolução de uma série de problemas psicológicos e ao treino de competências. As técnicas cognitivo-comportamentais são hoje uma ferramenta útil e eficaz para lidar com uma série de problemas, entre os quais, as perturbações do desenvolvimento intelectual, as perturbações do espectro do autismo, as perturbações visuais, as perturbações auditivas, a paralisia cerebral, e o treino de habilidades académicas como a leitura, escrita, aritmética, em alunos com diversas dificuldades de aprendizagem (Belfiore, Skinner, & Ferkis, 1995; Mayfield & Chase, 2002; Melchiori, Souza, & Rose, 2000; Toussaint & Tiger, 2010; Wood, Frank, & Wacker, 1998). Um exemplo da aplicação destas técnicas no diagnóstico e reabilitação de crianças com perturbações do desenvolvimento intelectual, cegueira, surdez, paralisia cerebral, problemas de linguagem ou ainda vítimas de exclusão social foi levado a cabo pelo autor em vários bairros marginais da América Latina (Galindo, Galguera, Taracena, & Hinojosa, 2018). Posteriormente, o autor aplicou com sucesso as técnicas em casos de problemas escolares nos bairros marginais de Lisboa (Galindo, 2015). Este artigo alarga os estudos anteriores, já que é um relatório sobre a aplicação das técnicas referidas para resolver os problemas de insucesso escolar nas escolas do Alentejo. A modificação do comportamento diz respeito a um processo no qual um determinado comportamento é modificado através da aplicação sistemática de princípios e técnicas derivados da teoria da aprendizagem (Kazdin, 2013; Miltenberger, 2012). Em termos gerais, a modificação desse comportamento pode ter vários objetivos, nomeadamente aumentar os comportamentos positivos, diminuir os comportamentos negativos, ensinar novas habilidades e/ou ainda generalizar e manter as habilidades aprendidas, porém, o objetivo último é melhorar algum aspeto da vida do indivíduo considerado socialmente significativo. Aplicar a modificação do comportamento implica seguir uma série de princípios e procedimentos bem documentados. Em primeiro lugar, é necessário identificar e descrever o comportamento-alvo, isto é, o comportamento a ser modificado, o que deverá ser feito de forma clara, precisa e objetiva, para que não haja margem para quaisquer dúvidas: o comportamento-alvo deve incluir quatro elementos básicos: a) a pessoa para a qual o programa de modificação do comportamento é desenvolvido; b) a descrição do comportamento-alvo; c) as condições temporais associadas ao comportamento-alvo, e por último; d) as condições ambientais. Ao estar na posse deste tipo de informações, consegue-se elaborar um programa de intervenção para melhorar o desempenho do aluno. O primeiro passo para o programa é geralmente a análise de tarefas, na qual o comportamento-alvo é observado

cuidadosamente e logo dividido em passos mais simples, os quais deverão respeitar uma sequência temporal, permitindo ao aluno progredir do mais fácil para o mais complexo e uma hierarquia, ou seja, os passos deverão ser definidos de acordo com aquilo que é mais adequado para o aluno, começando-se a treinar aquilo que é considerado prioritário. Contudo, nada disto é conseguido sem uma avaliação, neste caso em específico sem um diagnóstico comportamental. O diagnóstico comportamental em casos de insucesso escolar envolve três partes. Uma primeira parte onde é realizada uma entrevista ao professor (eventualmente aos pais), com o objetivo de determinar a visão do mesmo quanto às aptidões e défices apresentados pelo aluno. Por sua vez, as informações recolhidas em cada entrevista irão permitir a identificação das áreas a avaliar de forma minuciosa, as quais terão por base a opinião e expectativas do professor e, eventualmente, dos pais. A definição destas áreas deverá ainda ser completada com uma análise dos relatórios existentes e/ou processos pedagógicos do aluno, o que constitui a segunda parte do diagnóstico comportamental. Já na terceira e última parte do diagnóstico comportamental é aplicado um conjunto de provas comportamentais que permite avaliar três áreas: autossuficiência básica, área académica e área do comportamento social. No caso da área de autossuficiência básica são avaliadas três áreas em concreto: os repertórios básicos (atenção, reconhecimento de situações, discriminação de formas, discriminação de cores, discriminação espacial, relações espaço-temporais, motricidade e coordenação visuomotora), a higiene pessoal e ainda a linguagem (articulação, reconhecimento de objetos – vocabulário - e compreensão verbal). Por sua vez, ao nível da área académica, são avaliadas áreas como a Língua Portuguesa (pré-grafia, grafia, reconhecimento de letras, leitura, escrita, escrita da língua não-materna, ditado, etc.), a Matemática (conceitos quantitativos, Matemática de 1.º, 2.º e 3.º ano, etc.) e o Estudo do Meio (Estudo do Meio de 1.º, 2.º e 3.º ano, etc.). Enquanto que ao nível do comportamento social são avaliados comportamentos considerados socialmente indesejáveis e a capacidade de um aluno manter-se sentado na sala de aula, etc. É importante salientar que o avaliador deve elaborar as suas próprias provas; as provas já elaboradas (ver Galindo, 2015) são apresentadas a título exemplificativo, pelo que a sua estrutura básica deve ser respeitada, no entanto podem existir variações ao nível dos itens de cada prova consoante as particularidades de cada criança (ver um exemplo de prova na tabela 1). Por último e, não menos importante, deverá ser efetuado um registo cuidadoso das respostas dadas pelo aluno. Registo esse que no final da aplicação das provas comportamentais, irá permitir a conversão do número de respostas corretas numa percentagem, verificando-se a existência de um défice na área avaliada quando essa percentagem é, geralmente, inferior a 80% dos itens, podendo haver algumas variações nesta mesma percentagem. Neste caso,

avaliamos como “respostas corretas” o número de objetivos de treino atingidos pela criança. Consequentemente, antes de ser iniciada qualquer intervenção é necessária uma avaliação, designada por pré-teste, cujo objetivo é estabelecer o nível de competências do aluno antes da intervenção. Por fim, é ainda necessária uma avaliação final, também designada por pós-teste, a qual irá permitir a comparação dos resultados obtidos na avaliação inicial com os resultados da avaliação final e, assim, determinar se a implementação da intervenção levou a mudanças no comportamento do aluno. Esta avaliação é normalmente suficiente para iniciar uma intervenção na prática escolar, com um nível de controlo metodológico adequado. Contudo, no caso de realizar-se um estudo de investigação, esta avaliação requer mais do que um pré-teste e um pós-teste, pelo que são exigidos métodos de controlo que comprovem que as mudanças observadas no comportamento do aluno derivaram efetivamente da intervenção levada a cabo e não do acaso ou de outras variáveis. Neste caso, com propósitos de investigação utiliza-se frequentemente o desenho quase-experimental de linha de base múltipla entre comportamentos, entre ambientes ou *settings* e entre indivíduos (ver Galindo, 2015; Kazdin, 2013). Finalizada a avaliação comportamental, é chegado o momento de implementar a intervenção propriamente dita, intervenção esta que envolve a aplicação de um conjunto de programas de treino com a finalidade de aumentar os comportamentos adaptativos – neste caso as competências académicas dos alunos, e diminuir os comportamentos que interferem com os mesmos, ou seja, os comportamentos considerados negativos. Após a avaliação comportamental, é possível definir uma estratégia de intervenção, a partir da qual deverão ser construídos os programas de treino destinados a resolver os problemas apresentados pelo aluno. Programas esses que devem ser concebidos especificamente para cada aluno, ou seja, de acordo com as suas necessidades e características. Todo programa tem uma estrutura básica, nomeadamente, objetivo geral, objetivos específicos, definição do comportamento-alvo, definição do repertório de entrada (competências prévias), fases, procedimentos, materiais, local do treino, formas de registo, processos de avaliação e ainda a especificação dos aspetos motivacionais (ver exemplo de programas na tabela 2). A construção de um programa de treino começa pela definição dos objetivos (geral e específicos). Um objetivo bem redigido deve ser específico, ou seja, explicitar as condições nas quais o comportamento deverá ocorrer e adaptado a cada aluno. Para além disso, deve ser observável e significativo tanto para o aluno como para o professor. Em alguns casos, poderá vir a ser útil dividir um determinado comportamento numa série de comportamentos mais “pequenos”, treináveis e concretos, ou seja, dividir comportamentos complexos em comportamentos mais simples, tarefa esta denominada de análise de tarefas, cujo objetivo é identificar comportamentos mais específicos

que fazem parte do comportamento-alvo, estes são convertidos em objetivos específicos. A próxima etapa é definir as competências prévias necessárias para completar com sucesso o programa de treino, ou seja, verificar se o aluno apresenta os pré-requisitos necessários para aprender as competências inerentes a cada programa de treino: especificar as competências que o aluno deve ter antes de ser aplicado o programa de treino determina o sucesso do mesmo. Posteriormente, devem ser definidas as fases do programa, sendo que o treino poderá ocorrer numa ou mais fases, dependendo do comportamento a ser ensinado. Normalmente, a primeira fase inclui um pré-teste, o qual serve como ponto de partida para o treino e para a avaliação do progresso do aluno. A fase seguinte é a fase propriamente dita de treino, onde deve estar patente a sequência de instruções do mesmo. Posto isto, é importante definir os procedimentos que irão levar ao estabelecimento dos comportamentos, podendo estes ir do reforço positivo ao reforço negativo, extinção e à moldagem por aproximações sucessivas e à modelação por imitação (ver Galindo, 2015; Miltenberger, 2012). Para além disso, qualquer programa de treino deve incluir um pós-teste, o qual é realizado no final do treino e envolve a repetição da pré-avaliação sob as mesmas condições e procedimentos. Todos os programas consideram-se bem-sucedidos se a criança atinge pelo menos 80% dos objetivos definidos. Em relação às formas de registo, na maioria dos programas são registados os objetivos atingidos, com o intuito de calcular percentagens em cada sessão de trabalho. Por fim, os aspetos motivacionais também são de extrema importância, já que têm um papel muito importante no sucesso do programa de treino. Com esta finalidade, muitas vezes é utilizado um sistema de economia de fichas, que diz respeito a um procedimento de reforço do comportamento desenvolvido por Ayllon e Azrin, no ano de 1968, no qual um indivíduo recebe fichas (*tokens*) quando manifesta comportamentos desejáveis, que posteriormente são trocadas por objetos ou privilégios. Pelo contrário, quando o indivíduo manifesta qualquer comportamento indesejável são retiradas fichas (Miltenberger, 2012). Existe um conjunto de programas de treino já implementados com eficácia em alunos com insucesso escolar que podem ser consultados e servem como um modelo para a elaboração de programas de treino mais específicos (ver a tabela 2). Mas a regra básica é: cada pessoa interessada deve elaborar os seus próprios programas adaptados às características da criança.

Quadro 1

Prova de ditado (escrita de letras, palavras e frases) (Galindo, 2015)

Objetivos: a criança deve escrever as letras, as palavras e as frases lidas pelo examinador, mas sem ver o texto.

1ª fase – a criança deve escrever as letras minúsculas e maiúsculas do alfabeto em letra de imprensa e letra manuscrita (listas 1 e 2).

2ª fase – a criança deve escrever as palavras iniciadas por letras maiúsculas do alfabeto em letra de imprensa e em letra manuscrita (listas 3 e 4).

3ª fase – a criança deve escrever as frases correspondentes a cada palavra anteriormente apresentada (listas 5 e 6).

4ª fase – a criança deve escrever as frases da lista de combinações problemáticas (lista 7).

Material:

1. Conjunto de 26 cartões com as letras minúsculas do alfabeto em letra de imprensa.
2. Conjunto de 26 cartões com as letras minúsculas do alfabeto em letra manuscrita.
3. Conjunto de 26 cartões com as letras maiúsculas do alfabeto em letra de imprensa.
4. Conjunto de 26 cartões com as letras maiúsculas do alfabeto em letra manuscrita.
5. Um cartão A4 com uma lista de 23 palavras e frases do alfabeto em letra de imprensa.
6. Um cartão A4 com uma lista de 23 palavras e frases do alfabeto em letra manuscrita.

Cotação:

Letras

As letras podem ser escritas sem erros ou com erros (altera ou omite a letra). Quando a criança dá uma resposta certa, atribui-se 1 ponto. Se tal não acontecer, cota -se 0. A cotação máxima e de 26 pontos, ou seja, as 26 letras escritas corretamente equivalem a 100%. O resultado final é referente à taxa de sucesso, ou seja, são cotadas as letras sem erros. Para que a 1ª fase seja considerada certa, a criança deve escrever cada letra do alfabeto num tempo limite de 5 segundos. Se a criança alterar uma letra, além de se considerar a resposta incorreta, deve anotar -se a forma como a criança a escreve. Se a criança conseguir escrever 80% do total das letras avança-se para as palavras e, nas mesmas condições, para a escrita das frases.

Palavras e frases

Relativamente à 2ª fase, a criança deve escrever cada palavra num tempo limite de 10 segundos. Na última fase, o tempo limite que a criança pode despender são 30 segundos para escrever cada frase. A cotação máxima é de 23 pontos, ou seja, as 23 palavras ou frases escritas sem erros nem omissões de letras correspondem a 100%. Salvo a exceção das omissões por falta de anotação do avaliador. Neste caso, a percentagem total deverá ser calculada sem as omissões. Por exemplo, se houver 6 omissões das 23 palavras calcula-se a percentagem das restantes cotações a 17 ($23 - 6 = 17$), ou seja, 17 palavras correspondem a 100%.

Procedimento:

1ª fase – *Letras minúsculas e maiúsculas*

O educador dá a seguinte instrução a criança: «Vamos fazer um jogo de escrita. Escuta com atenção. Vou ler-te algumas letras e depois tu terás de as escrever.». Em seguida, o examinador deve ler um dos cartões (1, 2, 3 ou 4) e perguntar: «Estás pronto? Agora podes começar a escrever.». Lê outra vez a mesma letra, assim como as restantes letras.

2ª fase – *Palavras*

O educador transmite a seguinte instrução: «Vamos continuar com o jogo de escrita. Só que agora deverás escrever as palavras que eu vou ler.». Lê de seguida o cartão 5, aplicando o procedimento anterior.

3ª fase – *Frases*

Nesta fase, o educador lê a criança o cartão 6, para que ela escreva cada frase.

4ª fase – *Combinações problemáticas*

Na última fase, o educador lê à criança a lista 7, para que esta escreva cada frase.

Quadro 2

Programa de reconhecimento do alfabeto português (Galindo, 2015)

Objetivo: ao concluir o programa, a criança deve ser capaz de: 1) dizer de cor a série de letras do alfabeto; 2) dizer o nome de cada letra; 3) identificar as vogais e as consoantes.

Material: cartaz com o alfabeto.

Pré-requisitos: a criança deve cumprir os requisitos dos programas de repertórios básicos, de linguagem e de identificação de letras e não aparentar ter problemas no aparelho vocal.

Procedimento:

1ª fase – Pré-avaliação

Antes de iniciar o treino, o educador apresenta a criança o cartaz com o alfabeto, pedindo-lhe para identificar:

1. O nome de cada letra.
2. As vogais e as consoantes.
3. Sem ver o cartaz, dizer de cor o alfabeto.

Anotam -se as respostas certas em cada exercício.

2ª fase – Moldagem

1. Mostra -se o cartaz a criança e diz -se: «Cada letra tem um nome. Vou ensinar-te os nomes das letras e tu vais repetir o que eu digo.». De cada vez, apresentam-se grupos de três letras («a», «be», «ce»), seguindo a ordem alfabética. A criança repete a sequência tantas vezes quanto as que forem precisas. Nesta fase, devem utilizar-se todos os estímulos de apoio necessários, que depois são progressivamente retirados. Usa-se também qualquer procedimento facilitador da resposta. O momento para iniciar a retirada dos estímulos fica ao critério do educador (*e.g.*, critério de 5 ensaios corretos consecutivos). Todas as aproximações às respostas corretas e todas as respostas corretas devem ser reforçadas. Uma vez cumpridos os critérios de 5 ou 10 ensaios corretos sem estímulos de apoio e sem reforço, prossegue-se com o exercício seguinte.

2. Mostra-se o cartaz à criança e diz -se: «O alfabeto da língua portuguesa tem 23 letras. As vogais são 5 letras. Todas as outras são consoantes». Utilizando o mesmo procedimento, introduzem-se as vogais agrupadas em 3 e, depois, as consoantes também em grupos de 3.

3. Informa -se a criança: «Vais aprender o alfabeto de cor.»

Procedimento:

1. O educador diz o alfabeto completo mostrando o cartaz.
2. Diz o alfabeto mostrando o cartaz, mas pede à criança para dizer só a última letra.
3. Repete o procedimento e pede a criança para dizer as duas últimas letras.
4. Repete o procedimento e repete pausadamente as letras que a criança deve reproduzir.

O procedimento é repetido sem a criança ver o cartaz.

3ª fase – Avaliação final. Igual à pré-avaliação.

Método

Intervenções

O objetivo do presente projeto tem sido fornecer aos alunos participantes uma intervenção o mais precoce possível, de forma a responder-se logo após a manifestação dos primeiros sinais de dificuldades e, por outro lado individualizada, isto é, adaptada às características e necessidades individuais de cada aluno. Não obstante, o objetivo final é oferecer aos professores e às pessoas interessadas um conjunto diversificado de programas de treino que contribua para a resolução do problema do insucesso escolar em termos psicológicos, ou seja, individuais. Este trabalho faz parte de um projeto mais abrangente, do qual já têm sido publicados estudos de investigação propriamente ditos (Galindo, 2015, 2017; Galindo, Candeias, Pires, Grácio, & Stück, 2018), sendo o presente artigo uma apresentação de resultados práticos.

Participantes e ambiente

Participaram 24 crianças entre os 6 e os 9 anos, de escolas do Alentejo, encaminhadas pelos professores devido a problemas de insucesso escolar de natureza diversa. A maioria tinha repetido pelo menos um ano escolar e/ou era candidata a repetir (ver tabela 3). A intervenção foi realizada em espaços disponibilizado pela própria escola. Os procedimentos foram aplicados por alunos de Psicologia da Universidade de Évora especialmente treinados nas técnicas de modificação do comportamento (tutores).

Tabela 3

*Crianças participantes, programas de treino aplicados, resultados obtidos antes (pré-teste) e após (pós-teste) o treino, e número de sessões. **= Dois semestres, ***= Três semestres, **** = Quatro semestres*

Criança	Faixa etária	Ano escolar	Programa aplicado	Pré-teste (% objetivos corretos)	Pós-teste (% objetivos corretos)	Sessões
1.***	8-9	2º	Compreensão verbal	80	100	6
		3º	Sentado 30m	40	100	10
		3º	Sentado/concentração 15m	0	100	7
2.****	6-7	2º	Sentado 30m	60	90	10
		2º	Matemática 2º	30	90	10
		2º	Matemática	68	81	12
		3º	Matemática 3º	84	90	5
3.**	6-7	3º	Compreensão verbal	90	95	5
		1º	Sentado 30m	10	63	8
		2º	Articulação /l/	40	100	10
4.****	6-7	2º	Leitura	74	100	10
		2º	Leitura/escrita 1º	80	95	6
		3º	Matemática 1º	75	100	10
5.***		3º	Matemática 2º	50	100	10
		4º	Matemática 3º	63	82	6
		1º	Articulação/r/	16	50	7
		1º	Articulação/s/	30	89	10
6.***	6-7	2º	Leitura letras	30	88	10
		3º	Leitura/escrita2º	53	88	6
		1º	Articulação /r/	72	100	8
		1º	Articulação /sh/	13	78	6
		1º	Articulação /j/	0	100	8
		2º	Articulação /j/	0	100	14
7.****	6-7	2º	Articulação /s/	0	100	8
		2º	Grafia 1º	92	100	20
		2º	C social indesejável	50	100	12
		3º	Ortografia	43	86	13
			Matemática 1º	35	100	9
		3º	Matemática 3º	20	55	5
8.***	6-7	4º	Matemática 3º	78	92	10
		2º	Grafia 1º	55	75	18
		2º	Leitura 2º	43	78	15
		3º	Ortografia 2º	40	95	6
9.**	6-7	1º	Articulação /r/	23	96	14
		2º	Articulação /r/	66	96	12
		2º	Articulação /lh/	46	86	10
10.**	6-7	2º	Sentado 30m	3	50	10
		2º	Sentado/concentração 30m	7	100	10
11.	6-7	2º	Sentado/concentração 30m	40	100	12
12.	8-9	3º	Escrita 3º	55	84	9
13.	8-9	3º	Sentado 30m	60	85	8
		3º	C. social indesejável	60	85	6
14.	6-7	2º	Sentado 30m	80	100	17
15.	8-9	3º	Leitura alfabeto	84	100	6
		3º	Leitura escrita 2º	70	87	6
16.	6-7	2º	Leitura letras	58	75	4
	6-7	2º	Leitura alfabeto	56	79	3
	6-7	2º	Leitura 1º	56	83	6
	6-7	2º	Grafia 1º	92	100	10

17.	6-7	1º	Leitura (letras)	90	100	6
18.	6-7	1º	Conceitos quantitativos	60	90	9
19.	8-9	4º	Ortografia 2º	60	100	8
		4º	Ortografia 3º	64	100	6
20.	8-9	3º	Matemática 3º	70	90	5
		3º	Estudo do meio 3º	73	86	12
21.	6-7	2º	Leitura	66	88	5
22.	6-7	2º	Sentado 30m	10	83	8
23.	6-7	2º	Matemática 1º	34	73	12
24.	8-9	4º	Ortografia	45	90	5

Instrumentos

1) Conjunto de programas de treino elaborados como foi referido anteriormente, aplicados em três áreas: autossuficiência básica (competências prévias), comportamento académico e comportamento social (ver tabela 2).

2) Conjunto de provas comportamentais elaboradas como foi referido (ver tabela 1), aplicadas para determinar as competências ausentes e presentes em cada área.

Procedimento

A participação das crianças nesta investigação assentou numa decisão informada, livre e esclarecida sobre a natureza, implicações e riscos dessa participação, que foi manifestada de forma escrita e assinada pelos representantes legais dos alunos. Todos eles foram referidos pelos professores por problemas de insucesso escolar de natureza muito diversa. Numa primeira etapa, foi efetuada uma recolha de dados através da consulta e análise de relatórios dos alunos. A seguir, o professor foi entrevistado pelo tutor, afim de definir os objetivos a atingir por cada aluno. Posteriormente, cada aluno foi alvo de uma avaliação, como referido, com o objetivo de definir as áreas de intervenção. Uma vez identificado o conjunto de competências deficitárias, de acordo com os objetivos fornecidos pelo professor, foi estabelecida uma hierarquia de intervenção. Finalmente, foram definidos os objetivos de intervenção para cada um dos alunos e construídos os programas. O treino foi realizado pelos tutores em sessões de duas horas por semana (1 sessão = 1 hora) durante um semestre (15 semanas). Cada tutor acompanhou uma criança do princípio ao fim do semestre. Geralmente o tutor buscava a criança na sala de aulas e trabalhava com ela durante uma hora noutra espaço. Uma intervenção podia demorar várias semanas ou um semestre, segundo as necessidades da criança. Antes de iniciar a aplicação do

programa, era feito um pré-teste. Terminada a intervenção, o tutor fazia um pós-teste. Os dados apresentados são os resultados destes pré e pós-testes.

Resultados

A tabela 1 mostra a lista de crianças que participaram no projeto (2013-2015), a sua idade no momento de iniciar a intervenção, os programas de treino aplicados, os resultados obtidos por cada uma delas no pré-teste e no pós-teste, bem como o número de sessões necessárias para atingir os objetivos definidos. Foram atendidas 14 crianças durante um semestre, 3 durante dois semestres, 4 durante três semestres e 3 durante quatro semestres. Foram aplicados programas académicos, programas de competências pré-académicas e programas sociais. No que diz respeito aos programas sociais, o mais frequente é um treino de autocontrolo chamado programa para “manter-se sentado 30 minutos”, que é o tempo mínimo definido pelo professor e o tempo mínimo necessário para aplicar outros programas; os dados mostram a percentagem de 30 minutos que a criança passa sentada antes e após o treino, adicionado algumas vezes por um treino de concentração na tarefa. Nos dois casos de comportamento social indesejável, o objetivo é a criança estar uma hora no pátio ou numa sala de aulas sem mostrar os comportamentos problemáticos, pelo qual os dados mostram a percentagem da hora que a criança consegue estar bem-comportada. Uma análise dos casos mais relevantes pode nos mostrar os aspetos positivos e os problemas dos programas de treino.

A criança 1 começou o tratamento aos 8 anos, quando estava no segundo ano. Foi referida por ser irrequieta e com problemas de concentração. No primeiro semestre, a avaliação mostrou problemas de compreensão verbal e deficiências de autocontrolo. Consequentemente, foi treinada primeiramente em compreensão verbal e no semestre seguinte em “manter-se sentada 30 minutos”, e logo em “manter-se concentrada na tarefa durante 15 minutos”. Nos três programas, a criança atingiu 100% dos objetivos. A criança 2 começou o tratamento aos 6 anos. O diagnóstico mostrou problemas de autocontrolo e na matemática. Consequentemente, no primeiro semestre foi treinada para “manter-se sentada 30 minutos”, logo foram aplicados dois programas de matemática. No segundo semestre, foi aplicado outro programa de matemática e um programa de compreensão verbal. Os resultados dos pós-testes foram considerados bons. A criança 3 foi referida desde o primeiro ano por problemas de comportamento social e de linguagem. No primeiro semestre recebeu treino de autocontrolo (“sentada 30 minutos”). No segundo foi treinada em articulação e leitura. Embora não tivesse

atingido o objetivo de ficar 30 minutos sentada, avançou rapidamente nos programas de articulação e leitura até aos 100% de objetivos atingidos. A criança 4 foi referida durante o segundo ano por problemas académicos em geral. No primeiro semestre foi aplicado um programa básico de leitura/escrita. Resolvido este problema, nos dois semestres seguintes recebeu um treino especial em matemática, com resultados de 82% a 100% de objetivos atingidos. A criança 5 mostra claramente a importância da linguagem para a aprendizagem de leitura e escrita. Recebeu treino em articulação no primeiro ano, mas os resultados não foram ótimos (50% e 89% de objetivos atingidos). Não obstante, foi treinada em leitura e escrita nos semestres seguintes, por recomendação dos professores; os resultados foram de nível médio (88%). A criança 6 mostra grandes deficiências de competências pré-académicas no primeiro ano (linguagem e pré-escrita). No primeiro semestre recebe treino em articulação até atingir 100% de objetivos em dois programas e 78% em um. Não obstante, os problemas de linguagem reaparecem no segundo semestre. Consequentemente, recebe treino adicional em articulação e é aplicado um programa de pré-escrita ("grafia 1"). O caso mostra que, infelizmente, às vezes um programa bem-sucedido não resolve o problema. Em casos como este é necessário um treino mais intenso e longo, além de um seguimento. A criança 7 foi referida por comportamento social indesejável e problemas académicos. A avaliação mostrou problemas de escrita e matemática e comportamentos perturbadores. O primeiro semestre foi dedicado a um programa de socialização e eliminação de comportamentos indesejáveis, com bons resultados (100% de objetivos em 12 sessões). O passo seguinte foi o treino em ortografia e matemática nos semestres seguintes, O programa de matemática 3 foi completado com sucesso no 4º semestre de intervenção. A criança 8, referida no segundo ano, apresenta problemas académicos. No primeiro semestre é aplicado um programa de grafia (pré-escrita) e um programa de leitura, e no segundo semestre um programa de ortografia, com resultados médios. O tempo foi insuficiente para atingir todos os objetivos dos programas. A criança 9 foi referida no primeiro ano por problemas escolares. A avaliação mostrou grandes problemas de linguagem. Foram aplicados programas de articulação durante dois semestres, com resultados positivos. A criança 10 foi referida por mau comportamento. Foi treinada em competências de autocontrolo durante dois semestres, até atingir 100% dos objetivos.

As crianças 11 a 24 foram treinadas durante um semestre. A problemática identificada e os programas aplicados foram semelhantes aos casos anteriores. Os resultados foram quase sempre muito positivos. Apenas a criança 23 não consegue atingir o patamar de pelo menos 80% de objetivos.

Conclusão

Olhando para os resultados obtidos no pós-teste pelas crianças participantes, constata-se que todas responderam de forma semelhante aos programas de treino implementados, já que todas apresentaram um aumento das percentagens obtidas na pré-avaliação. Tal demonstra que os alunos apresentaram melhorias em todas as competências treinadas, o que corrobora os resultados obtidos em estudos anteriores e em estudos paralelos (Galindo, 2015, 2017), no sentido de que uma intervenção de índole cognitivo-comportamental melhora o desempenho escolar de alunos do ensino básico na situação de insucesso escolar. O facto de os programas de treino implementados terem sido associados a ganhos consideráveis em todas as competências e em todos os alunos, independentemente da sua idade ou da causa do problema é importante. Estes resultados concordam com os de outros investigadores que utilizam as técnicas cognitivo-comportamentais para melhorar o desempenho dos alunos com dificuldades, através do treino das habilidades académicas em défice (Belfiore et al., 1995; Kazdin, 2013; Melchiori et al., 2000; Mayfield & Chase, 2002; Wood et al., 1998). Em termos gerais, é importante considerar que este estudo mostra, mais uma vez, que existe um conjunto diversificado de competências prévias à aprendizagem da aritmética, da leitura e da escrita, o que significa que os alunos que não as possuem ou que apresentam limitações nas mesmas irão ter dificuldades. Sendo assim, uma melhoria nessas competências prévias deve ser o objetivo de toda intervenção contra o insucesso escolar (Clarke & Shinn, 2004; Fuchs, Fuchs, Compton, Bryant, Hamlett, & Seethaler 2007; Levingston, Neef, & Cihon, 2009; Wood et al., 1998). Doutra parte, foi corroborada a importância de resolver o problema da motivação do aluno, para o qual foi demonstrada a eficácia dos sistemas de economias de fichas, que aliás são amplamente utilizados no contexto educativo (Kazdin, 2013; Miltenberger, 2012). De um ponto de vista prático, é importante relembrar que os programas de treino foram implementados por tutores, o que faz notar que a implementação deste tipo de programas de treino parece ser bem-sucedida quando realizada por outras pessoas que não professores, como para-profissionais, voluntários, figuras-chave na vida dos alunos, como por exemplo os pais ou outros familiares. Após a implementação dos programas de treino, a opinião dos professores foi positiva, já que concordaram com o facto de terem existido melhorias em todas as competências que foram alvo de treino em todos os alunos que participaram nesta investigação. Não obstante, nem tudo são aspetos positivos, já que alguns professores informaram que apesar da melhoria do aluno em áreas específicas, este ainda tinha problemas por resolver. Outros problemas relatados são:

1) Pelo menos um aluno com problemas de articulação mostrou os mesmos problemas um semestre mais tarde, o qual significa que os seguimentos são essenciais; 2) Os programas são aplicados de forma individualizada. É necessário investigar técnicas mais alargadas; 3) A calendarização das sessões, já que nem sempre é possível trabalhar com o aluno sem interromper o seu percurso diário na escola; 4) O tempo de treino parece ser um fator importante. O número de sessões necessárias para atingir e consolidar os objetivos é variável e depende da própria criança; 5) Um grande problema metodológico é demonstrar que melhorias nas competências treinadas são resultado do treino e não de outras variáveis. Consequentemente, o autor tem realizado estudos quase-experimentais com desenho de linha base múltipla para avaliar os efeitos dos programas (Galindo, 2015, 2017; Galindo et al., 2018). Contudo, convém ressaltar que é necessário continuar a desenvolver este tipo de programas de treino e a aplicá-los em diferentes populações e contextos para que os resultados possam ser generalizados a essas situações.

Referências bibliográficas

- Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura [EACEA] | Eurydice (2011). *A retenção escolar no ensino obrigatório na Europa: Legislação e estatísticas*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.
- Belfiore, P., Skinner, C., & Ferkis, M. (1995). Effects of response and trial repetition on sight-word training for students with learning disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*(3), 347-348. doi: 10.1901/jaba.1995.28-347
- Benavente, A. (1999). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Clarke, B., & Shinn, M. (2004). A preliminary investigation into the identification and development of early mathematics curriculum-based measurement. *School Psychology Review, 33*, 234-248.
- Conselho Nacional de Educação [CNE] (2014). *Estado da Educação 2013*. Lisboa: CNE. Recuperado de: <http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Estado-da-Educacao-2013-online-VF.pdf>
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Enguita, M., Martínez, L., & Gómez, J. (2010). School failure and dropouts in Spain. *Social Studies Collection, 29*. Barcelona: Obra Social, Fundación "La Caixa".
- Direção-Geral da Educação [DGE] (2011). *Relatório de avaliação anual do programa Mais Sucesso Escolar 2010/2011*. Lisboa: DGE.

- Direção-Geral da Educação – Júri Nacional de Exames [DGE-JNE] (2014). *Relatório 2014 – Processo de avaliação externa da aprendizagem: Provas finais de ciclo e exames nacionais*. Lisboa: DGE.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC] (2014). *Educação em números - Portugal 2014*. Lisboa: DGEEC.
- Faubert, B. (2012). A literature review of school practices to overcome school failure. *OECD Education Working Papers*, 68, 1-34. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/5k9flcwwv9tk-en
- Frederickson, N., & Cline, T. (2009). *Special education needs, inclusion and diversity*. Nova Iorque: McGraw Hill.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Compton, D., Bryant, J., Hamlett, C., & Seethaler, P. (2007). Mathematics screening and progress monitoring at first grade: Implications for response-to-intervention. *Exceptional Children*, 73, 311-330. doi: 10.1177/001440290707300303
- Fundação Francisco Manuel dos Santos [FFMS] (2015). *Taxa de abandono precoce de educação e formação: Total e por sexo*. Lisboa: PORDATA.
- Galindo, E (2017). School failure from a psychological point of view. In A. Candeias, E. Galindo, H. Pires, H., K. Reschke e E. Witruk, *Psychological issues in education and health* (pp.80-89). Proceedings of the 1st Scientific Meeting in Psychology 2016 Aachen: Shaker Verlag.
- Galindo, E. (2015). *O tratamento do insucesso escolar com técnicas da psicologia: Manual prático*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Galindo, E., Candeias, A., Pires, H. Grácio, L., & Stück, M. (2018). Behavioral skills training in Portuguese children with school failure problems. *Frontiers in Psychology*. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00437
- Galindo, E., Galguera, I., Taracena, E., & Hinojosa, G. (2018). *Modificación de conducta en la educación especial: Diagnóstico y programas*. (5ª ed. Rev.). México: Editorial Trillas.
- García, J., Elosúa, M., Gil, L., Gómez, I., Vila, O., Orjales, I. et al. (2013). Reading comprehension and working memory's executive processes: An intervention study in primary school students. *Reading Research Quarterly*, 48(2), 155-174. Doi: 10.1002/rrq.44
- Grácio, A., Almeida, F., & Ascensão, J. (2015). *Recomendação: Retenção escolar nos ensinos básico e secundário*. Lisboa: CNE.
- Kazdin, A. (2013). *Behavior modification in applied settings*. Long Grove, Ill.: Waveland Press.
- Levingston, H., Neef, N., & Cihon, T. (2009). The effects of teaching precurent behaviors on children's solution of multiplication and division word problems. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 361-367. doi: 10.1901/jaba.2009.42-361
- Marchesi, A., & Gil, C. (Coords.) (2003). *El fracaso escolar: Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mayfield, K., & Chase, P. (2002). The effects of cumulative practice on mathematics problem solving. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(2), 105-123. doi: 10.1901/jaba.2002.35-105
- Melchiori, L., Souza, D., & Rose, J. (2000). Reading, equivalence, and recombination of units: A replication with students with different learning histories. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(1), 97-100. doi: 10.1901/jaba.2000.33-97

- Miltenberger, R. (2012). *Behavior modification: Principles and procedures*. EUA: Cengage Learning.
- Moreira, P., Dias, P., Vaz, F., & Vaz, J. (2013). Predictors of academic performance and school engagement — Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches. *Learning and Individual Differences, 24*, 117-125. doi: 10.1016/j.lindif.2012.10.016
- Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] (2007). *No more failure: Ten steps to equity in Education*. Paris: OCDE.
- Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación, 51*, 67-85. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie51a03.pdf>
- Rebello, J., & Fonseca, A. (2009). Caracterização de alunos repetentes: Um estudo na região de Coimbra. *Psychologica, 51*, 189-208.
- Toussaint, K., & Tiger, J. (2010). Teaching early braille literacy skills within a stimulus equivalence paradigm to children with degenerative visual impairments. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43*, 181-194. doi: 10.1901/jaba.2010.43-181
- Wood, D., Frank, A., & Wacker, D. (1998). Teaching multiplication facts to students with learning disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 31*, 323-338. doi: 10.1901/jaba.1998.31-323

PSYCHOLOGICAL INTERVENTION IN CHILDREN WITH SCHOOL PROBLEMS

Edgar Galindo²⁰

Abstract

The purpose of this paper is to explain the application of behavior modification evaluation and training procedures to help school children with problems of school failure. Participants were 24 children, attending the 1st, 2nd, 3rd and 4th school years, referred by teachers, due to school failure problems. Considerable gains in academic behaviors like reading, spelling and mathematics, in pre-academic behaviors like verbal & motor skills, as well as in social skills have been observed after the intervention in all children. It is concluded that an individual intervention based on cognitive-behavioral techniques improve the academic performance of elementary school children with problems of school failure.

Keywords: school failure, behavior modification, academic & pre-academic behavior, school performance.

²⁰ Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP)/Universidade de Évora, edgar_galindo@hotmail.com

HIPERATIVIDADE COM DÉFICE DE ATENÇÃO E RENDIMENTO NEUROPSICOLÓGICO: DO DIAGNÓSTICO À INTERVENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

Margarida Pocinho²¹

Nicola Fernandes²²

Marzanna Farnicka²³

Resumo

Este estudo aborda a Perturbação do Défice de Atenção e Hiperatividade (PDAH) e sua relação com o rendimento neuropsicológico, do diagnóstico à intervenção em contexto escolar. Nos últimos anos o diagnóstico tem sido tardio, realizado apenas quando a criança entra na escola, despertando-nos a necessidade de diagnóstico e intervenção precoce. Este estudo apresenta a descrição e compreensão das (re)definições, etiologia, fatores ambientais, sintomas, subtipos, comorbilidade e critérios de diagnóstico desta perturbação. Analisa a relação do rendimento com a avaliação neuropsicológica escolar com a PDAH, bem como a perspetiva da psicopatologia ao tratamento, com o objetivo de melhorar os conhecimentos e apoio educacional às crianças e aos profissionais da educação.

Palavras-chave: Perturbação do Défice de Atenção e Hiperatividade (PDAH), Rendimento Neuropsicológico, Diagnóstico, Intervenção, Contexto escolar

²¹ Universidade da Madeira & CIERL/Centro de Investigação em Estudos Regionais e Locais, Portugal, mpocinho@uma.pt

²² Universidade da Madeira & CIERL/Centro de Investigação em Estudos Regionais e Locais, Portugal, mpocinho@uma.pt

²³ Universidade de Zielona Góra, Polónia

(Re)definições e critérios de diagnóstico

A importância do uso de escalas e dos testes neuropsicológicos podem facultar dados significativos ao profissional, uma vez que a avaliação neuropsicológica permite obter resultados pertinentes (Debiasi, 2013). Conhecendo que estas crianças são definidas como indicadoras de défices cognitivos na aquisição da matemática, leitura, desenvolvimento da linguagem, competências fonológicas e na coordenação motora (e.g., DuPaul et al., 2001; Spira & Fischel, 2005). O diagnóstico/intervenção precoce, enquanto modelo socioeducativo (Dunst, 2007), é uma das alternativas ao tratamento (Sonuga-Barke & Halperin, 2010) desafia o despiste e referenciação precoce, objetivando, sobretudo, a prevenção e a redução dos problemas comportamentais, antes que o quadro clínico se complique. Centrando-se ainda nos seus contextos familiares, com vista à promoção desenvolvimental, aprendizagens e interações (SNIPI, 2014).

A Perturbação do Défice de Atenção e Hiperatividade (PDAH) é um dos quadros neurocomportamentais mais prevalentes na infância (Barkley, 1997; Hill, 2012) constituindo uma das perturbações mais frequentes também durante a adolescência (Fonseca, 1998), amplamente estudada em idade escolar, e mais diagnosticada durante a infância (American Psychiatry Association, 2002), sinalizando consequências ao aluno durante a fase de aquisição, desenvolvimento e, causando problemas emocionais, sociais e com amplos impactos em contexto escolar (DuPaul & Stoner, 2007). O cerne da questão que conduz ao estudo do tema está vinculado à prática pedagógica, onde é percebido que existem fatores que podem determinar e influenciar o desempenho dos alunos, incluindo problemas de ordem familiar, social, que afetam a atenção (Fonseca, Rebelo, Simões & Ferreira, 1995; Farré & Narbona, 2003). Durante a infância é comum as crianças serem mais ativas, distraídas e impulsivas. Porém, quando estes comportamentos interferem negativamente nas suas vidas é exigida uma atenção redobrada. É neste âmbito que se insere a Perturbação do Défice de Atenção e Hiperatividade (PDAH) (Sonuga-Barke & Halperin, 2010).

O significado e a concetualização da PDAH têm sido alvo de controvérsia desde a publicação do DSM-II, em 1968, à data em que as perturbações da infância foram incluídas neste sistema, sendo constantes e significativas as alterações conferidas a cada nova edição, nomeadamente, as dimensões que compõem a perturbação. Atualmente, a PDAH caracteriza-se por elevados níveis de atividade física e comportamento impulsivo e/ou ausência de atenção (APA, 2013). Trata-se de uma perturbação de desenvolvimento (Sonuga-Barke & Halperin, 2010) neurocomportamental constante (crónico) podendo ser severa, gerando problemas

significativos em distintos contextos do funcionamento do indivíduo, como na família e/ou na escola (American Academy of Pediatrics, 2011). As decorrências adversas no decorrer do tempo contêm rendimento escolar fraco, comportamento antissocial, depressão, delinquência, exclusão social e consumo de substâncias (Banaschewski, Becker, Scherag, Franke, & Coghill, 2010).

A etiologia da PDAH é ainda incógnita, apesar de existir evidências crescentes de que os fatores genéticos podem encontrar-se no meio das principais causas. Para além da afluência do diagnóstico em genealogias biológicas de primeiro grau (Biederman, Faraone, Keenan, Knee, & Tsuang, 1990) as investigações moleculares têm adiantado algumas hipóteses de alterações em genes específicos suscetíveis de serem relacionados com a PDAH (Banaschewski, Becker, Scherag, Franke, & Coghill, 2010). Diferentes estudos, de neuroimagem e de neuropsicologia, marcam a existência de fatores neurobiológicos integrados a esta perturbação (Faroane & Biederman, 1998).

Os fatores ambientais (Banerjee, Middleton, & Faraone, 2007) e familiares (Biederman, 1990) exercem, também, um papel crucial na etiologia da PDAH. Não obstante a essência de múltiplos fatores etiológicos, nenhum deles é suficientemente por si só, para esclarecer a manifestação da perturbação, esta parece ser melhor concetualizada ao longo do espectro da severidade alargadamente determinada pela interação dos fatores ambientais e genéticos e que sustêm a variabilidade fenotípica que lhe é característica (Connor, 2002; Sonunga-Barke, & Halperin, 2010).

Nos últimos anos, o diagnóstico da PDAH tem vindo a ser feito com mais frequência antes dos cinco anos de idade, alertado para a necessidade da intervenção precoce e classificação. No decurso da versão das diretrizes de prática clínica para a PDAH aplicados pela American Academy of Pediatrics (AAP, 2011), as indicações incidiam apenas sobre as crianças no final deste estágio. Contudo, ao encontro do que ocorreu em idade escolar, a investigação e a compreensão da nosologia, nestas idades, encontra-se também numa etapa preliminar, não havendo uma resposta acabada para os assuntos da identificação e terapêutica da PDAH em idade escolar (Greenbill, Posner, Vaughan, & Kratochvil, 2008).

Nos últimos anos verifica-se uma importância crescente à volta da caracterização, prevalência e legitimidade do diagnóstico da PDAH em período escolar (Posner, Pressman, & Greenhill, 2009). O Diagnóstico da PDAH é normalmente estabelecido com base nos critérios do DSM-IV-TR (4ª edição). No entanto, de acordo com o novo DSM-V (American Psychiatric

Association, 2013) a PDAH é uma desordem neurodesenvolvimental com início na infância, assumindo uma prevalência de (5%) em crianças, acometendo especialmente os rapazes. Pauta-se pela manifestação de um padrão persistente de inatenção e/ou hiperatividade-impulsividade (tríade sintomática), que por sua vez interfere no funcionamento social, escolar e familiar das crianças, bem como no seu desenvolvimento. Os sintomas podem acontecer com uma intensidade desadaptativa e inconsistente com o grau de desenvolvimento do indivíduo, prosseguindo pelo menos durante seis meses e encontra-se presente antes dos sete anos de idade e pode provocar um défice clinicamente significativo em dois ou mais contextos do indivíduo (académico, profissional ou social).

De acordo com o DSM-V (American Psychiatric Association, 2013), os principais sintomas da PDAH são classificados em dois grupos: desatenção e hiperatividade/impulsividade. A *desatenção* manifesta-se comportamentalmente na PDAH, verificando-se frequentemente dificuldade em: manter a atenção a detalhes; comete erros por descuido; manter o foco de atenção durante o trabalho e lazer; parece não ouvir quando lhe dirigem a palavra; não segue instruções e falha em terminar tarefas escolares e/ou no trabalho; em gerir atividades sequenciais; falha na administração do tempo, isto é, em cumprir prazos; evita/não gosta de tarefas que em exigem esforço mental; perde objetos; continuamente esquecido; desorganizado e distrai-se facilmente. A *hiperatividade e impulsividade*, frequentemente: agita as mãos ou os pés; dificuldade em manter-se sentado (por exemplo, na sala de aula, local de trabalho, ou outras situações que exige permanecer no local); muitas vezes corre ou escala inapropriadamente; incapaz de jogar ou participar em atividades de lazer calmamente; muitas vezes age como se estivesse “impulsionado por um motor”; é percebido pelos outros como sendo agitado e difícil de acompanhar; fala excessivamente; deixa escapar uma resposta antes da pergunta ser concluída; tem dificuldade em esperar pela sua vez; muitas vezes interrompe e/ou se intromete com os outros; utiliza objetos dos outros sem pedir ou receber permissão; e assume o que os outros estão a fazer.

Vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estão presentes antes dos 12 anos de idade, e presentes em duas ou mais configurações (por exemplo, em casa, na escola, na atividade profissional, com a família e amigos). Há uma clara evidência de que os sintomas interferem e/ou reduzem a qualidade social, académica ou ocupacional (American Psychiatric Association, 2013).

Para, além disso, alguns sintomas citados no DSM-V como indicadores de patologia em crianças com idade avançada e em adultos sobrepõem-se, inúmeras vezes, a comportamentos

normativos em crianças mais novas, cujos processos de atenção e autorregulação continuam ainda em desenvolvimento (Wakschlag, 2007). No entanto, sabe-se que há contestação relativa à utilização deste sistema de diagnóstico em crianças em período escolar e à probabilidade de sobrediagnóstico (e.g., Bruchmuller, Margraf, & Schneider, 2012).

Perante esta dificuldade verifica-se ausência de um ajuste, baseado em evidências empíricas que considere variáveis desenvolvimentais, em critérios clínicos peculiares delineados para a idade escolar (Bussing, Lehninger, & Eyberg, 2006; Posner et al., 2007). De acordo com DSM (APA, 2002, p.86) a hiperatividade pode modificar em função da idade do indivíduo, do seu nível desenvolvimental, e por sua vez, o diagnóstico necessita de ser improvisado cautelosamente em crianças e em jovens.

Mais uma questão a ter presente remete para o facto de um diagnóstico formado com base no DSM ordenar que a criança apresente défices psicossociais e académicos significativos em dois ou mais contextos no decurso do seu funcionamento, não despertando o cuidado para as situações de crianças que, ao exibirem sintomas apenas num contexto, manifestam níveis subclínicos de sintomas e que poderiam beneficiar de igual modo do tratamento (crianças em risco); ou ainda, que não careçam de tratamento, mas que necessitam de ser monitorizadas (Wakschlag et al., 2007). Não obstante as limitações do DSM e da insuficiente investigação existente, as crianças submetidas a um diagnóstico com a PDAH em idade escolar, são crianças referenciadas, isto é, fazem parte de uma amostra estatística clínica significativa. De tal modo, que o uso deste sistema de diagnóstico em idade escolar admite discriminar crianças com problemas de comportamento clinicamente expressivos (Connor, 2002; Wakschlag et al., 2007).

Durante a idade escolar constata-se uma diferenciação em três subtipos da PDAH, ainda, que a sua distribuição signifique mais instável e diferente (Lange, 2010). Neste âmbito, (Lange, 2010) indica uma predominância do subtipo hiperativo-impulsivo em detrimento do subtipo desatento, sendo este mais repetido em crianças com idade avançada. Porém, salientam o carácter instável do subtipo hiperativo-impulsivo, que raramente se mantém de igual modo no decorrer do tempo (Wakschlag et al., 2007).

A comorbidade com outras perturbações é variada e comum (Taylor et al., 2004). Sendo as comorbidades relativamente comuns em crianças e adolescentes com a PDAH (Debiasi, 2013) e outros problemas em fase escolar e, apesar de não serem amplamente investigadas (Lavigne et al., 2009), as pesquisas existentes são indicadoras de relações entre a PDAH com outras perturbações (Egger, Kondo, & Angold, 2006). De tal modo, que parece existir um risco alto de

comorbidade com sintomas depressivos, ansiosos, e com défices desenvolvimentais, ao nível da comunicação, da interação e da linguagem (Posner, 2009). Assim, no meio das comorbidades mais comuns destacam-se os problemas comportamentais (Egges, Erkanli, et al., 2006); especialmente a perturbação do comportamento (PC) e a perturbação de oposição e desafio (PO) (Campbell, Shaw, & Gillion, 2000; Lavigne et al., 1996). Esta relação (elevada) manifesta-se tanto em amostras clínicas e da comunidade em geral (Gadow et al., 2001). No entanto, constata-se que o aparecimento precoce dos sintomas da PDAH é preditor de comorbidades, sobretudo, da perturbação de oposição e desafio (PO) (Sonuga-Barke, Auerbach, Campbell, Daley, & Thompson, 2005).

Dreyer (2006) remata depois de uma revisão cuidada de vários estudos, que cerca de metade das crianças com a PDAH em período escolar tem pelo menos uma comorbidade adicionada e um terço tem duas ou mais. Recentemente Debiasi (2013) verificou maior prevalência, com os transtornos invasivos do desenvolvimento, os transtornos da ansiedade e os transtornos do humor. De tal modo, mais do que a ausência ou presença dos sinais da PDAH, é a rigidez do efeito deste funcionamento da criança que fornece a preparação do diagnóstico (Pelhan, Chacko, & Wymbs, 2004).

Em suma, a característica principal da PDAH é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade - impulsividade que interfere com o funcionamento e/ou desenvolvimento do indivíduo (American Psychiatric Association, 2013).

Rendimento e avaliação neuropsicológica

Estudos realizados em neuropsicologia têm ajudado a compreender o aspeto fenotípico (manifestação física do genótipo) da PDAH, uma vez que as dificuldades sinalizadas no funcionamento neuropsicológico dos sujeitos são especificamente úteis para a sua descrição. Várias pesquisas sublinham a relação neuropsicológica em sujeitos com a PDAH, quando comparados com grupos sem a perturbação. Relativamente às capacidades cognitivas, resultados de meta-análises confirmam que os sujeitos com a PDAH apresentam menores capacidades intelectuais em geral, avaliados pela Escala de Weschsler de Inteligência para Adultos (WAIS) do que em sujeitos sem a perturbação (Barkley & Peters, 2012). Relativamente ao desempenho neuropsicológico geral, uma meta análise que revisou 33 estudos, constatou que os déficits localizados são semelhantes aos observados em crianças, sendo mais definidos na atenção, memória e controlo inibitório (Barkley & Peters, 2012).

Mais uma meta-análise atingida por Schoechlin e Engel (2005), compreendeu 24 estudos e categorizou 50 testes neuropsicológicos padronizados em dez domínios com o objetivo de proporcionar a qualidade e a influência dos déficits cognitivos dos sujeitos com a PDAH exibiam deficits no rendimento neuropsicológico quando comparados com sujeitos sem a perturbação, os prejuízos mais acentuados focalizam-se na atenção, na memória verbal, na sustentação da atenção, na resolução de problemas abstratos que promovem a memória do trabalho. No meio das funções neuropsicológicas influenciadas negativamente pela PDAH permanecem as funções executivas (Bush, 2010). Estas compreendem um grupo de atividades ordenadas que capacitam o sujeito para a concretização de ações voluntárias, independentes, auto-organizadoras, e direcionadas para metas particulares (Lezak, 1995). As funções executivas estão sujeitas ao ajustamento acionado por um conjunto de circuitos fronto-corticais (Lima, 2010). No que concerne às características neuropsicológicas das crianças em fase escolar, reforçam a validade do constructo do diagnóstico clínico, uma vez, que a hiperatividade assemelha-se aos défices nas funções executivas (e.g., controlo da inibição) e à dificuldade em adiar a gratificação (aversão ao adiamento) (Pauli-Pott & Becker, 2011). Diferentes investigações definem estas crianças como indicadoras de défices cognitivos na aquisição da matemática, leitura, no desenvolvimento da linguagem, das competências fonológicas e na coordenação motora (e.g., DuPaul et al., 2001; Spira & Fischel, 2005). Assim, a PDAH está ligada a deficits expressivos nos vários domínios das funções executivas, embora, estes deficits não estejam presentes em todos os casos, e não sejam suficientes para esclarecer a neuropsicologia da perturbação (Boonstra & Buitelaar, 2010).

Um modelo usado para compreender as relações entre a PDAH e as várias comorbidades ao extenso desenvolvimento é o da desinibição comportamental (Lima, 2010), de forma simplificada, um grupo de sujeitos apresentava uma insuficiência a prever, nas suas consequências ao longo do tempo, relativamente aos seus comportamentos, principalmente quando estariam envolvidos à possibilidade de uma recompensa imediata, por sua vez, dentro do modelo da cascata, poderiam desviar a corações como o uso e abuso de drogas e do Transtorno Anti-Social, para além de outros transtornos psiquiátricos, do ponto de vista neuropsicológico (Prando & Fonseca, 2013). Existem evidências de que os deficits de atenção, impulsividade e hiperatividade podem refletir problemas no controlo da inibição comportamental. A maneira como os sintomas são definidos, ao consistirem pouco ajustamento às vivências particulares destas crianças, podem impedir a identificação de enigmas perante a atenção sustentada (Wakschlag et al., 2007) indicando, nesta situação, o problema contrário ao

subdiagnóstico, assim, o DSM considera que alguns sintomas relacionados com a falta de atenção em crianças que se iniciam na idade escolar não podem ser observadas com facilidade, dado que estas crianças frequentemente são sujeitas a exigências para se manterem atentas (APA, 2002). Assim, de acordo com Bussing et al. (2006), não se espera que as crianças com esta perturbação prestem atenção suficiente a detalhes ou se organize facilmente em tarefas escolares (e.g., “comete erros por descuido nas tarefas escolares”, “não segue as instruções e não termina os trabalhos escolares.” Verifica-se que é na atenção, a dificuldade central destas crianças com PDAH, que incide na dispersão, isto é, na dificuldade em manter o foco na atividade ou ação realizada, não existindo priorização adequada de estímulos. Esta aptidão, por conseguinte, ao ato de centralizar a consciência, selecionando as informações pertinentes e descartando os estímulos insignificantes, estariam perdidas nestas crianças (Ramalho, 2008). E, embora possa ser verdade as dificuldades de aprendizagem destas crianças, ainda não são transparentes os motivos que conduzem ao insucesso escolar (Carvalho & Braga, 2012).

Os efeitos dos sintomas da perturbação variam da dificuldade da aprendizagem, a problemas de ordem comportamental. Para além do prejuízo no desempenho académico. Assim, os sinais identificados nas crianças são a tendência à intolerância à frustração, agressividade, irritabilidade e a dificuldades ao nível do relacionamento com os pares e/ou com as autoridades (Debiasi, 2013).

Várias pesquisas procuraram compreender a ligação entre esta perturbação e as alterações estruturais e funcionais do encéfalo (Lopes, 2003). O dano cerebral adquirido não contribuiu em particular para somar aos casos da perturbação em idade escolar, de forma diferencial e objetiva em relação aos outros distúrbios. Em consonância, outra perspetiva relacionou a hiperatividade com sinais neurológicos menores, os reflexos assimétricos à coordenação motora fina deficiente, e às dificuldades de equilíbrio, estes comportamentos analisados, embora tenham encontrado numa minoria os sinais da PDAH, na maioria dos casos não foi possível estabelecer nem provar a correlação de fatores (Lopes, 2003). Um dos primeiros estudos de neuroimagem com PDAH infantil foi concretizado por Lou, Henriksen e Bruhn (1984), verificou evidenciou uma diminuição do fluxo sanguíneo no caudado (núcleo cerebral responsável pela aprendizagem e memória), mais especificamente na região frontal. Seguidamente, outras pesquisas realizadas por estes pesquisadores através do SPECT (Single Photon Emission Computer Tomography-Spect), que significa o estudo do cérebro através de imagens tomográficas da medicina nuclear, distinguiram hipoperfusão frontal e parietal à esquerda com assimetria frontal (Capovilla, Assef & Cozza, 2007). Silberstein e colaboradores

(1998) pesquisaram diferenças na atividade elétrica encefálica durante a execução de tarefas de execução contínua em crianças com e sem PDAH, os resultados manifestaram prejuízos no processamento neuronal em espaços localizados na região pré-frontal direita para o grupo com PDAH (Capovilla, Assef, & Cozza, 2007). Outra investigação sobre o desempenho no Teste de Stoop com ressonância magnética funcional em sujeitos adultos com e sem PDAH confirmou que ambos os grupos exibiram um efeito de interferência na tarefa, contudo, os pacientes com PDAH revelaram maior ativação na rede fronto-estriatal, sinalizando a hipoatividade no córtex anterior cingulado, em contraste com adultos ditos normais (Capovilla, Assef, & Cozza, 2007).

A PDAH é percebida como um transtorno de base neurobiológica, sendo que a sua suscetibilidade, parece ser determinada por múltiplos genes de pequeno efeito. No caso das crianças há um aumento no final do 1º ciclo, devido às necessidades da função executiva, como o planeamento, a organização e a persistência do foco de atenção, tornarem-se mais imprescindíveis à realização das tarefas escolares, de tal modo, que o profissional não deve rejeitar a possibilidade do diagnóstico em crianças que apresentam estes sintomas após os sete anos de idade (Toniolo et al., 2011).

O uso de escalas e de testes neuropsicológicos podem facultar dados significativos ao profissional, uma vez que a seleção dos testes a serem utilizados na avaliação neuropsicológica deveria ser direcionada de acordo com os objetivos da avaliação. As análises dos aspetos do funcionamento do indivíduo, da estrutura cognitiva e de possíveis alterações em função executiva devem ser realizadas de uma forma cautelosa e completa, incluindo a avaliação de funções como (a memória do trabalho, controlo inibitório, planeamento, fluência verbal, organização, velocidade do processamento, e atenção seletiva e flexibilidade cognitiva) (Debiasi, 2013).

Porém, é importante destacar a falta de investigações que usem as técnicas da neuroimagem em crianças, devido às limitações éticas relativo aos procedimentos invasivos e à restrição relacionada com os padrões normais do desenvolvimento (Capovilla, Assef & Cozza, 2007).

Por sua vez, algumas avaliações complementares podem ser solicitadas pelos profissionais, como as avaliações neurológicas, psiquiátricas e processamento auditivo. O processo multidisciplinar ao longo do diagnóstico e do tratamento pode exercer um papel decisivo na identificação das comorbidades entre a PDAH e outras patologias da ansiedade e dos comportamentos disruptivos (Rohde & Halpern, 2004).

E, mesmo significando um quadro multifatorial prevalente, ainda não é possível garantir a existência de um perfil de dificuldades neuropsicológicas comuns aos sujeitos com a PDAH. Entre outros fatores que dificultam a afirmação de um perfil neuropsicológico consensual para a PDAH, entre a influência das comorbidades e os fatores externos da vida, tais como: condição de saúde, ambientes stressantes, traços de personalidade/temperamento e culturais (Katz, Brown, Roth & Beers, 2011). Posto isto, a avaliação neuropsicológica não partilha da conclusão diagnóstica, mas, colabora na caracterização neurocognitiva destes pacientes (Fonseca, Zimmerman, Bez, Willhelm & Schneider-Bakos, 2011).

Entre os testes neuropsicológicos mais utilizados na avaliação dimensional dos sintomas da PDAH, sobressaem os testes que se propõe medir o nível de atenção seletiva e concentrada, como D2; Trail Marking Test. As medidas de planeamento e flexibilidade cognitiva, como Wisconsin e Stoop Test, a memória operacional avaliada pelos testes Span de dígitos e as Figuras Complexas de Ray, entre outros (Debiasi, 2013).

Destaca-se, contudo, que estas particularidades devem ser analisadas de uma forma cautelosa, tendo como referência o perfil completo da criança e do seu comportamento na maioria dos contextos, devido à possível variabilidade de magnitude e da forma da apresentação dos sintomas. O prejuízo, na maioria dos casos, compromete as áreas académicas, familiares e sociais do sujeito (Capovilla, 2007; Rotta, 2007; Graeff, 2008; Costa et al, 2009; López, 2010; López- Martin, 2010).

A presença da hiperatividade durante a idade escolar pode ter uma força significativa desigual nos domínios do funcionamento da criança (DuPaul, McGoey, Ec. Kert, & VanBrakle, 2001; Lahey et al., 1998). Conhecer as características e as especificidades de cada um destes diagnósticos pode ajudar na identificação, presença e/ou associação de duas ou mais patologias no mesmo aluno. E, por conseguinte, na escolha do tipo de intervenção adequada a cada condição, ao nível da orientação educacional destes alunos (Toniolo, Santos, & Capellini, 2009). Adverte-se, porém, que todos os aspetos devem ser analisados em todos os contextos da criança, uma vez que as alterações podem acontecer em situações de interesse e lazer (Debiasi, 2013).

O modelo híbrido, adiantado por Barkley (1997), sublinha o desempenho da disfunção executiva associado a um controlo inibitório deficiente, resultante de modificações no circuito fronto-estriatal que são responsáveis pelo acréscimo da impulsividade motora em indivíduos com a PDAH. Muito embora diversos deficits neuropsicológicos relacionados à PDAH, pouco se

conhece sobre as relações entre eles e a presença de comorbidades. Diferentes investigadores têm indicado modelos explicativos para a PDAH, no entanto, ainda não existem evidências suficientes para a adoção de um deles como base para a compreensão neuropsicológica da perturbação (Boonstra & Buitelaar, 2010) que poderá estar associado à presença da heterogeneidade. Assim, de acordo com Guare (2014) para a possibilidade de uma solidificação entre as múltiplas hipóteses cognitivas aplicadas aos subgrupos clínicos associados quanto à comorbidade, é necessário maior investigação para a explicação da heterogeneidade neuropsicológica da PDAH.

Do diagnóstico à intervenção

A concetualização da PDAH em idade escolar à luz da psicopatologia do desenvolvimento admite, por um lado, impedir o sobrediagnóstico em caso da manifestação provisória da PDAH e, por outro lado, o subdiagnóstico, uma vez que persiste em dar atenção ao sentido clínico dos sinais da hiperatividade e aos indicadores precoces (Sonuga-Barke & Halperin, 2010). Vários sinais da criança são apresentados na revisão de Sonunga-Barke e colaboradores (2005) identificados, como potencialidades indicadoras precoces de risco, a imaturidade desenvolvimental, a desregulação emocional, a reatividade alta à estimulação ao meio e ao funcionamento cognitivo baixo (Nigg, Goldsmith, & Sachek, 2004). Portanto, os problemas relacionados com o controlo esforçado (CE; dimensão do temperamento que diz respeito ao controlo inibitório e à regulação da atenção) apresentam-se frequentemente relacionados às características neuropsicológicas e comportamentais da idade escolar com a PDAH (e.g., Nigg et al., 2004; Sonuga-Barke et al., 2002).

Assim, os deficits neuropsicológicos associados aos domínios dos desempenhos executivos (e.g., inibição do comportamento) e motivacional (e.g., aversão ao adiamento) estão integrados à sequência da PDAH (Campbell & Von Stauffenberg, 2009; Sonuga-Barke & Halperin, 2010). Assim sendo, a condição do ajustamento entre as particularidades temperamentais da criança e ao meio pelo qual se encontra inseridas torna-se especialmente pertinente. Uma vez, que algumas características temperamentais além de funcionarem autonomamente, enquanto elemento psicopatológico contribui ainda, para um aumento do *stress* e pode ter influência na responsividade parental e inclinar a métodos educativos negativos (e.g., restritivas e inconsistentes) (Healey, Flory, Miller, & Halperin, 2011). Podendo agravar os problemas comportamentais e emocionais das crianças (Muris & Ollendick, 2005). De tal forma que o meio

poderá funcionar como fator mediador e moderador da trajetória da perturbação, sobretudo quando existe comorbidade com a perturbação comportamental (Nigg et al., 2004).

No que diz respeito às características do meio, especificamente às variáveis familiares, o *coping* maternal (e.g., práticas parentais negativas e inconsistentes), em conjunto com condições elevadas de adversidade familiar, são avaliados como os principais preditores do aparecimento precoce, persistência e desenvolvimento da PDAH (e.g., Greenhill et al., 2008; Posner et al., 2009).

Para além dos fatores familiares (e.g., interações negativas entre pais e filhos e psicopatologia parental) o começo na escola pode funcionar como um fator potenciador de risco, uma vez que se caracteriza por um período de transição importante, implicando a introdução da criança numa nova situação, estruturada e exigente, podendo, assim, contribuir para a gravidade dos sintomas da PDAH (Sonuga-Barke & Halperin, 2010). Para finalizar, outros fatores ambientais devem considerar-se na análise das trajetórias da PDAH, como as complicações durante o parto, a prematuridade, o baixo peso à nascença, consumo de tabaco, álcool, etc. (Banerjee & Faraone, 2007). Além destes indicadores de risco precoces, a intensidade do impacto dos sintomas da PDAH, durante o crescimento da criança numa idade precoce (Sonuga-Barke, Thompson, Stevenson, & Viney, 1997), de tal modo que a severidade das dificuldades comórbidas da PDAH em idade escolar (e.g., PC, PO), estão normalmente associadas à persistência de uma trajetória da PDAH ao longo de um período (Campbell et al., 2009).

O processo diagnóstico do tratamento das crianças com a PDAH são avaliados por diferentes autores por serem complexos, em virtude dos sintomas envolverem várias dificuldades combinadas com outros transtornos, como perturbações invasivas do desenvolvimento e perturbações do aprendizado, além das características comuns na maioria das pessoas, porém, em intensidades e com consequências diferentes (Carreiro et al, 2008). Diferentes fatores carecem de exame prévio no momento do diagnóstico de uma criança e/ou adolescente aquando manifestam os sinais do transtorno (Anacleto, Louzada, & Pereira, 2011). Para Antshel (2008), os métodos de reabilitação neuropsicológica na PDAH podem ser agrupados em três categorias: (i) treinos cognitivos; (ii) estudos com treino por neurofeedback; (iii) intervenções psicossociais. Segundo Antshel (2008), os treinos por neurofeedback são considerados uma forma de tratamento da PDAH, assim como, a estimulação do exercício vestibular, as técnicas de relaxamento, os exercícios de conexão sensorial, entre outros métodos de estimulação da PDAH, ainda, que necessite de maior estudo para fazer prova da sua eficácia.

Dentro dos métodos da intervenção psicossocial existentes, o método terapêutico multimodal do Instituto Nacional Americano de Saúde Mental (MTA) foi o que evidenciou melhores resultados no controlo da PDAH (Molina, B. S. et al., 2009). Os métodos de intervenção psicossocial compreendem, além das técnicas do treino cognitivo, técnicas comportamentais, permitindo a modificação comportamental, dirigida aos sujeitos com a PDAH, incluindo pais e professores, objetivando o controlo destes sintomas (Molina et al., 2009).

A intervenção precoce, enquanto modelo socioeducativo, presta serviços, recursos e práticas essenciais às crianças com deficiência e/ou em risco desenvolvimental, centrando-se ainda nos seus contextos familiares, com vista à promoção desenvolvimental, aprendizagens e interações (Dunst, 2007). Hoje, o diagnóstico precoce é ainda o mais importante, uma vez que existem tratamentos baseados em evidências direcionados para as crianças mais novas. No entanto, estes nem sempre são consensuais, podendo incluir intervenções farmacológicas que estimulam, para além das intervenções psicossociais e psicológicas (Kolling et al., 2007). Neste âmbito, a Academia Americana de Psiquiatria da Infância e da Adolescência (AACAP, 2007) é muito clara ao advertir os programas comportamentais de intervenção parental como terapêutica primária para a PDAH em idade pré-escolar, atendendo que a medicação estimulante só deve ser iniciada em casos de crianças severamente sintomáticas e após um ensaio fracassado com terapia cognitivo-comportamental.

Conclusão

Em conclusão, as investigações futuras devem prosseguir o empenho da integração das ciências clínicas e do desenvolvimento no estudo da PDAH em fase escolar (Wakschlag et al., 2007) através de investigações sistemáticas dos limiares clínicos da perturbação, caracterizando direções desenvolvimentais da PDAH e dos respetivos percursos (Sonuga-Barke, Koerting, Smith, McCann, & Thompson, 2011).

Estudos longitudinais poderão facultar contributos pertinentes nesta área, nomeadamente, ao nível das diferenças individuais da PDAH, distinguida por diferentes comorbidades, traduzindo-se em distintas trajetórias desenvolvimentais (Nigg et al., 2004), avaliando a eficácia da intervenção precoce na prevenção e alteração dos caminhos desenvolvimentais disfuncionais (Sonuga-Barke & Halperin, 2010), investigando qual o melhor tratamento e com quem (Nigg et al., 2004; Posner et al., 2009); compreendendo e aproximando a função dos pais na continuidade e descontinuidade dos diferentes sentidos risco-perturbação

(Sonuga-Barke et al., 2005); e identificando os fatores mediadores e moderadores subentendidos nas múltiplas trajetórias risco-perturbação (Sonuga-Barke & Halperin, 2010).

O estudo da PDAH requer um aprofundamento, uma vez que as diferenças sintomatológicas parecem refletir, não só diferenças a níveis comportamentais, mas também, etiológicas, cognitivas e desenvolvimentais, e por sua vez diversas necessidades terapêuticas (Warner-Rogers, Taylor, Taylor & Sandberg, 2000; Lane, 2004). Uma vez que o cenário atual ainda é limitado em relação ao estudo do rendimento neuropsicológico da PDAH, cujas dificuldades são de elevada incidência nesta perturbação. Estudos de caso, podem também auxiliar na compreensão das associações/dissociações no meio das diferentes funções afetadas nesta perturbação. Apesar disto, o melhor reconhecimento destas dificuldades libera o acréscimo de políticas públicas que solicitem estratégias de formação de profissionais acerca dos problemas que estão na base da vida escolar durante a infância e a adolescência. Assim, adverte-se para a importância do desempenho interdisciplinar nos casos com suspeita da PDAH, pelo fato da elevada prevalência de comorbidades. A interdisciplinaridade é essencial à ação neuropsicológica (Haase et al., 2012) e relevante em estudos diagnosticados e/ou descritivos de casos complexos com a PDAH (Fonseca, Zimmerman, Bez, Wilhelm, & Schneider-Bakos, 2011).

Concluindo, o desenvolvimento da intervenção precoce inovador e eficaz que atue ao nível dos processos de manutenção da PDAH e que sejam adequados a modificar os comportamentos (Sonuga-Barke, Koerting, Smith; McCann, & Thompson, 2011) estabelecendo, seguramente, uma prioridade de investigações futuras.

Referências Bibliográficas

- American Academy of Pediatrics (AAP). (2011). ADHD: clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation, and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *Pediatrics*, 128(5), 1-6.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistic manual of mental disorders*. (5ª edição). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Anacleto, T.S., Louzada, F. & Pereira, E. F. (2011). Ciclo vigília/sono e o transtorno de déficit de atenção/Hiperatividade. *Rev Paul Pediatr*, 29(3), 437-42.
- Antshel, K. M., & Barkley, R. (2008). Psychosocial interventions in attention deficit hyperactivity disorder. *Child Adolescent Psychiatric Clinics of North American*, 17, 421-437.

- Banaschewski, T., Becker, K., Scherag, S., Franke, B., & Coghill, D. (2010). Molecular genetics of attention deficit/hyperactivity disorder: An overview. *European child and Adolescent Psychiatry, 19*, 237-257.
- Barkley, R., & Peters, H. (2012). The Earliest Reference to ADHD in the Medical Literature? Melchior Adam Weikard's Description in 1775 of "Attention Deficit". *Journal of Attention Disorders, 16*(8), 623-30.
- Barkley, R.A (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.
- Biederman, J., Faraone, S. V., Keenan, K., Knee, D., & Tsuang, M. T. (1990). Family-genetic and psychosocial risk factors in DSM-III attention deficit disorder. *Journal os American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 29*, 526-533.
- Boonstra, A. M., Kooij, J. J., Oosterlaan, J., Sergeant, J. A., & Buitelaar, J. K. (2010). To act or not to act, that's the problem: Primarily inhibition difficulties in adult ADHD. *Neuropsychology, 24*(2), 209.
- Bruchmuller, K., Margraf, J., & Schneider, S. (2012). Is ADHD diagnosed in accord with diagnostic criteria? Overdiagnosis and influence of client gender on diagnosis. *Journal of consulting and clinical Psychology, 80*(1), 128-138.
- Bush, G. (2010). Attention-deficit/hyperactivity disorder and attention networks. *Neuropsychopharmacology, 35*(1), 278-300.
- Bussing, R., Lehninger, F., & Eyberg, S. (2006). Dificult child temperament and attention-deficit/hyperactivity disorder in preschool children. *Infants & young, 19*(2), 123-131.
- Campbell, S. B., & Von Stauffenbug, C. (2009). Delay and inhibition as early predictors of ADHD symptoms in third grade. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*, 1-15.
- Capovilla, A. G. S., Assef, E. C., Cozza, H. F. P. (2007). Avaliação neuropsicológica das funções executivas e relação com desatenção e hiperatividade. *Avaliação psicológica, 6*(1), 51-60.
- Carreiro, L. R. R., et al (2008). Importância da interdisciplinaridade para avaliação e acompanhamento do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *Psicologia: Teoria e Prática, 10*(2), 61-67.
- Carvalho, J., & Braga, R. (2012). TDAH: Considerações sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. *Revista científica do ITPAC, 5*, (3), 5-10.
- Connor, D. F. (2002). Preschool attention deficit hyperactivity disorder: A review of prevalence, diagnosis neurobiology, and stimulant treatment. *Development and Behavioral Pediatrics, 23*(15), 1-9.
- Daley, D., Jones, K., Hutchings, J., & Thompson, M. (2009). Attention deficit hyperactivity disorder in preschool children: Current findings, recommended interventions and future directions. *Child: Care, Health and development, 35*(6), 754-766.
- Debiasi, N. S. (2013). *Um estudo de Associação entre Sintomas de Déficit de Atenção/Hiperatividade e Medidas Neuropsicológicas de Flexibilidade Cognitiva e Atenção Seletiva em crianças*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- DuPaul, G. J. & Stones, G. (2007). *TDAH nas escolas – Estratégias de avaliação e intervenção*. (Batista, trad.). São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.

- DuPaul, G., McGoey, K. E., Eckert, T. L., & VanBrankle, J. (2001) Preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder: impairments in behavioral, social, and school functioning. *Journal of Child & Adolescent Psychiatry, 40*, 508-515.
- Egger, H. E., & Erkandi, A., Keeler, G., Potts, E., Walter, B., & Angold, A. (2006). The test-retest reability of the preschool age psychiatric assessment (PAPA). *Journal of the American Academy of child and Adolescent Psychiatry, 45*(5), 538-549.
- Faraone, S. V., & Biederman, J. (1998). Neurobiology of attention deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry, 44*, 951-958.
- Farré, A., & Narbona, J. (2003). *Escala para la evaluación del trastorno por déficit de atención com hiperactividad* (5ª ed.) Madrid: TEA Ediciones (Comercializado em Portugal pela CEGOC-TEA).
- Fonseca, R. P., Zimmerman, N., Bez, M. B., Willhelm, A., & Schneider-Bakos, D. (2011). Avaliação neuropsicológica no TDAH e implicações para a terapia cognitivo-comportamental. In C. Petersen, & R. Weinei, *Terapias Cognitivo-Comportamentais para Crianças e Adolescentes: Ciência e arte*. Artmed: Porto Alegre.
- Greenhill, L., Posner., K., Vaughan, B., & Kratochvil, C. (2008). Attention deficit hyperactivity disorder in preschool children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 17*, 347-366.
- Guare, R. (2014). Context in the Development of Executive Functions in Children. *Applied Neuropsychology: Child*, (ahead-of-print), 1-7.
- Haase, V. G., et al. (2012). Neuropsicologia como ciência interdisciplinar: consenso da comunidade brasileira de pesquisadores/clínicos em neuropsicologia. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana, 4*(4), 1-8.
- Healey, D., Flory, J., Miller, C., & Halperin, J. (2011). Maternal positive parenting style is associated with better functioning in hyperactive/inattentive preschool children. *Infant and child development, 20*, 148-161.
- Hill, P. (2012). Diagnosis of ADHA. In C. Yemula, E. Taylor, P. Hill, & F. M. C. Besag (Ed), *The Management of ADHD in Children, Young people and Adults*. (2ª edição). 22-27.
- Katz, L., Brown, F., Toth, R., & Beers, S. (2011). Processing speed and working memory performance in those with both ADHD and a reading disorder compared with those with ADHD alone. *Archives of Clinical Neuropsychology, 26*, 425-433.
- Kolling, N. D. M., Silva, C. R. D., Carvalho, J. C. N., Cunha, S. M. D., & Kristensen, C. H. (2007). Avaliação neuropsicológica em alcoolistas e dependentes de cocaína. *Avaliação Psicológica, 6*(2), 127-137.
- Lane, B. A. (2004). The differential neuropsychological/cognitive profiles of ADHD subtypes: A meta-analysis. *Dissertation Abstracts International: The Sciences & Engineering, 64*, 55-90.
- Lange, K. W. (2010). The history of attention deficit hyperactive disorder. *ADHD Attention Deficit and Hyperactive Disorders, 2*(4), 241-255.
- Lezak, M. D.(1995). *Neuropsychological assessment* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Lima, A. P. D. (2010). From Freud's theories to brain function: integrating psychoanalysis and neurophysiology. *Revista de Psiquiatria Clínica, 37*(6), 280-287.
- Lopes, J. A. (2003). *A Hiperatividade*. Coimbra: Quarteto.

- Molina, B. S., et al. (2009). MTA Cooperative Group. The MTA at 8 years: prospective follow-up of children treated for combined-type ADHD in a multisite study. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(5), 484-500.
- Muris, P., & Ollendick, T. H. (2005). The role of temperament in the etiology of child psychopathology. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(4), 271-289.
- Nigg, J. T., Goldsmith, H. H., & Sachek, J. (2004). Temperament and attention deficit hyperactivity disorder: the development of a multiple pathway model. *Journal of clinical child and Adolescent Psychology*, 33, 42-53.
- Posner, K., Pressman, A. W., & Greenhill, L. L. (2009). ADHD in preschool children. In Brown (Ed.), *ADHD comorbidities: ADHD complications in children and adults*. Arlington: American Psychiatry Publishing.
- Prando, M. L., Jacobsen, G. M., Moraes, A. L., Gonçalves, H. A., & Fonseca, R. P. (2013). Avaliação da linguagem e do processamento auditivo na caracterização neuropsicológica do TDAH: Revisão Sistemática. *Psicologia em Pesquisa*, 7(1), 23-36.
- Rohde, L. A., Halpern, R. (2004). Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade: atualização. *Jornal de Pediatria*, 8(2), 61-70.
- Sergeant, J. A., Geurts, H., & Oosterlaan, J. (2002). How specific is a deficit of executive functioning for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder? *Behavior Brain Research*, 130(1), 3-28.
- Sonuga-Barke, E., & Halperin, J. (2010). Development phenotypes and causal pathways in attention/hyperactivity disorder: Potential targets for early intervention? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 368-389.
- Spira, E. G., & Fischel, J. E. (2005). The impact of Preschool inattention, hyperactive, and impulsivity on social and academic development: a review. *Journal of child Psychology*, 46(7), 755-773.
- Taylor, E., et al. (2004). European clinical guidelines for hyperkinetic disorder – first upgrade. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(1), 17-130.
- Toniolo, C.S., Santos, C. & Capellini, S. A. (2011). Caracterização do desempenho motor e escolar com Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade. *Rev. Psicopedagogia*, 26(79), 33-40.
- Wakschlag, L., Leventhal, B., & Thomas, J. M. (2007). Disruptive behavior disorders & ADHD in preschool children: Characterizing heterotypic continuities for a developmentally-informed nosology for DSM V. In Narrow, First, Sirovatka, & Regier (Eds.), *Age and gender considerations in psychiatric diagnosis: A research agenda for DSM-V* (pp.243-259). Washington, DC: American Psychiatric Publishing Inc.
- Warner-Rogers, J., Taylor, A., Taylor, E., & Sandberg, S. (2000). Inattentive behavior in childhood. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 520-537.

**DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD) AND NEUROPSYCHOLOGICAL PERFORMANCE:
FROM DIAGNOSIS TO TREATMENT IN SCHOOL CONTEXT**

Margarida Pocinho²⁴

Nicola Fernandes¹⁹

Marzanna Farnicka²⁵

Abstract

This study addresses the problem of deficit hyperactivity disorder (ADHD) and its relationship with neuropsychological performance, from diagnosis to intervention in the school context. In the last years, the diagnosis has been late, only when the child enters school, provoking the need for diagnosis and early intervention. This study presents the description and understanding of definitions, etiology, environmental factors, symptoms, subtypes, comorbidity and diagnosis criteria for this disorder. It analyzes the relation of the income with the neuropsychological school evaluation with the ADHD, as well as the perspective of the psychopathology to the treatment. And, finally, the implications of future research and challenges, with the goal of improving educational knowledge and support for these children and education professionals.

Keywords: Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD); Neuropsychological Performance; diagnosis; treatment; school context

²⁴ Universidade da Madeira & CIERL/Centro de Investigação em Estudos Regionais e Locais, Portugal, mpocinho@uma.pt

²⁵ Universidade de Zielona Góra, Polónia

PERCEPCIONES SOBRE LA SUPERDOTACIÓN Y EL TALENTO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Leticia García Ramírez²⁶

Gabriela López Aymes²⁷

Santiago Roger Acuña²⁸

Resumen

El objetivo de este trabajo es identificar y analizar los elementos constitutivos de las representaciones sociales de la superdotación y el talento en alumnos de secundaria con altas capacidades intelectuales. Las representaciones sociales conforman un sustrato no siempre consciente de la aceptación o rechazo de las particularidades de estos alumnos, que influyen en el juicio o evaluación que se hace de ellos en diversos planos, y que no siempre se manifiestan verbalmente, ni son percibidas verbalmente. Se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas diseñado *ad hoc* para analizar las siguientes dimensiones: Mitos, prejuicios o estereotipos e imágenes generalizadas; Actitudes hacia las personas con superdotación y talento; Negar, ocultar o quitarle importancia a sus propias características sobresalientes; Manifestación de sus habilidades y capacidades. Se discute sobre las repercusiones educativas.

Palabras clave: Altas capacidades intelectuales, superdotación, representaciones sociales, actitudes

²⁶ Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México; gabila98@gmail.com

²⁷ Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México; gabila98@gmail.com

²⁸ Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Introducción

Algunas investigaciones como las de Castro (2005), López, Bralic y Arancibia (2002) y Peñas (2009) han mostrado que en muchos centros escolares existen factores que obstaculizan el desarrollo personal y social de los/las estudiantes, particularmente aquellos que han sido identificados con altas capacidades. Entre algunos de estos obstáculos podemos señalar: los prejuicios, los mitos, estereotipos, así como las actitudes derivadas de ellos, que han impedido alcanzar un conocimiento más amplio de la realidad que viven estos chico/as, lo que los lleva en muchas ocasiones a la negación de sus posibilidades y potencialidades con sus implicaciones a nivel personal y social.

Los mitos, estereotipos y prejuicios en relación a los estudiantes con altas capacidades son numerosos y han persistido a lo largo de mucho tiempo (Martínez y Guirardo, 2010; Pérez y Domínguez, 2000; Sastre y Acereda, 1998). Se considera que mucha de la información que circula a través de los medios no especializados informan mal, pues las ideas que ofrecen son incorrectas, ya que derivan en expectativas irreales e ideas poco acertadas que no hacen otra cosa que confundir (Bosch, 2010). La presencia de estos mitos, estereotipos y prejuicios en los centros escolares dificulta el conocimiento de las habilidades, de inquietudes, de interrogantes y de las necesidades de las/los estudiantes con altas capacidades (Arancibia, 2010).

Derivado de lo anterior, administradores, docentes, padres de familia y compañeros actúan con base en creencias muy antiguas y arraigadas sobre estos estudiantes, lo que los lleva a asumir una postura ante el acontecimiento de las altas capacidades. Las creencias generalizadas que sostienen los mitos, estereotipos y prejuicios se asocian con mucha frecuencia a una imagen de niño/a con diversas acepciones como: diferente, extraño, raro, excepcional, especial, anormal, al que se le atribuyen dificultades de adaptación social. Estas creencias están asociadas a la antigua noción de enfermedad mental pues se relaciona al trastorno mental y la adaptación social con la capacidad creadora, o al mito de que los estudiantes con altas capacidades son ineptos socialmente e inestables emocionalmente.

Algunas investigaciones como la de Borges, Hernández-Jorge, Rodríguez-Naveiras (2011) y Peñas (2009), han profundizado al respecto encontrando que tanto en la investigación teórica como en la empírica los adolescentes de altas capacidades están bien ajustados psicológicamente, y que no presentan alteraciones psicopatológicas significativas, sino por el contrario muestran altos niveles de autoestima, y adecuados índices de satisfacción vital, pero con una fuerte tendencia a negar sus altas capacidades en el concepto de sí mismo, negando su

superdotación ante los otros por medio de una serie de mecanismos de camuflaje, derivados del miedo y del rechazo a la diferencia.

Los efectos de estas representaciones erróneas, sustentadas en creencias, ideas e imágenes, son varios, entre ellos el denominado efecto Pygmalión negativo, pues al no ser reconocidas y valoradas sus capacidades, los estudiantes hacen un ajuste de acuerdo a la expectativas que marquen las personas que le rodean, lo que los lleva a negar o esconder su potencial rindiendo escolarmente por debajo de sus posibilidades reales. Esto puede derivar en una pérdida de interés en temas que son importantes para ellos. Por otro lado, sienten una fuerte presión por parte de los grupos en que están insertos, para desempeñarse al mismo nivel de sus compañeros por temor a ser expulsados o excluidos de estos (Bosch, 2010).

Nos interesa particularmente destacar que estas representaciones conforman el sustrato no siempre consciente de la aceptación o rechazo de las particularidades de los niños y niñas con altas capacidades, ellas influyen poderosamente en el juicio o evaluación que se hace de estos/as estudiantes en diversos planos y que no siempre se manifiestan verbalmente, sin embargo siempre son percibidas o sentidas también por medio de la vía no verbal. De ahí que resulte sumamente importante identificar los elementos que generan dichas actitudes (Jordán, 2006).

Representaciones sociales

El conocer los elementos de las representaciones de la superdotación y el talento, así como la forma en que se estructuran para generar las representaciones sociales que poseen los actores de educación básica, nos permitirá reflexionar sobre los elementos que favorecen o no los procesos inclusivos de los estudiantes identificados en los centros escolares. La teoría de las representaciones sociales es una valiosa herramienta que ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas, cuando estos rebasan las circunstancias particulares de la interacción, y se ha trascendido al marco cultural y las estructuras sociales más amplias. En este enfoque se unifica e integra lo individual y lo colectivo; lo psicológico y lo social; el pensamiento y la acción. Moscovici (1979) define las representaciones sociales de la siguiente manera:

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano, a través de una palabra un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas; sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que

produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica (Moscovici, 1979, p. 27).

En opinión de Jodelet (1986) las representaciones sociales son fenómenos que se presentan de formas variadas con cierto grado de complejidad, en ellas se sintetizan un conjunto de significados que nos permiten interpretar lo que nos sucede, dando sentido incluso a lo inesperado; por medio de ellas se clasifican las circunstancias, los fenómenos, los individuos con los que estamos en contacto. Esta autora abunda en que las representaciones sociales son una forma de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana; una forma de conocimiento social.

También es una actividad mental que los individuos y los grupos despliegan para tomar una posición respecto a situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les atañen. Lo social está presente en el contexto, en la comunicación con otros, en el bagaje cultural, en los códigos, en los valores e ideologías, que están determinados por las posiciones sociales particulares en las que se sitúan y a las que se adhieren (Moscovici, 1986).

Por su parte, Álvarez (2004) menciona que las representaciones sociales son un conjunto que engloba de forma coherente, los conocimientos (ideas), las creencias, los juicios de valor y normas que generan una orientación actitudinal, la que puede ser positiva o negativa y se constituyen en sistemas de códigos de valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que regulan la forma en que hombres y mujeres actúan en su realidad social.

Esta realidad se conoce por medio de explicaciones que obtiene el hombre de la comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales sintetizan estas explicaciones del conocimiento específico, que da cuenta de la manera en que la gente piensa, y organiza su vida cotidiana desde el sentido común.

Las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos, en los que se puede reconocer la presencia de opiniones, estereotipos, prejuicios sociales, raciales, y todos aquellos fenómenos relacionados con la ideología, la que es definida como: los sistemas de representaciones y actitudes que forman la realidad social (Álvarez, 2004).

Por medio de las conversaciones, las vivencias, y la ubicación de las personas en la estructura social, la ideología produce las representaciones sociales. De esta manera, la ideología, se constituye en uno de los elementos que intervienen en el origen de dichas representaciones, de ahí que ambas guarden una relación causal circular, ya que las

representaciones sociales pueden a la vez modificar los elementos ideológicos que le han dado origen.

Para Banchs (1994), es indispensable identificar el contexto social donde se producen las representaciones sociales pues se busca pertenencia y referencia. La autora, citando a Moscovici (1982), afirma que “con las representaciones sociales lo que se busca es entender en qué medida sus contenidos reflejan los substratos culturales de una sociedad, de un momento histórico y de una posición dentro de la estructura social” (Banchs, 1994, 9).

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es identificar y analizar los elementos constitutivos (entre ellas los mitos, estereotipos, creencias, ideas, imágenes) de las representaciones sociales de la superdotación y el talento en estudiantes de secundaria que han sido identificados y que participaron en un programa de enriquecimiento extracurricular para alumnos con altas capacidades intelectuales.

Método

Tipo de estudio

Para este estudio hemos elegido un diseño de corte cualitativo, pues este nos permite acceder a las experiencias e interacciones desde el punto de vista de los participantes en su contexto natural. Este tipo de diseño ofrece una mejor aproximación a las experiencias de individuos y grupos analizando el conocimiento cotidiano, los acontecimientos y las historias; así como las interacciones y comunicaciones, con base en observaciones por medio de documentos textuales o imágenes (Flick, 2007). La idoneidad de este diseño estriba en que desde este paradigma psicosociológico se plantea un modelo de construcción que se interesa en la interacción en la cultura, a través de la comunicación social que se da en un proceso de elaboración entre el ámbito individual y el social (Flores, 2010).

Dichas interpretaciones de la lógica informal son las que encuentran articulación en la acción social, de ahí que al penetrar a ese mundo de significados construidos culturalmente se tengan que conectar con los acontecimientos sociales cotidianos para conocer cuál es su importancia, quién asigna esta importancia, por qué, y para qué se consideran importantes dichos significados (Peters, 2008).

Desde esta óptica, el foco de análisis son las unidades micro o socio-psicológicas, con una visión de la sociedad como entidad simbólica que está en constante construcción de

simbolismos; y que reconoce a los sujetos como seres autónomos y creativos que participan en la construcción de su realidad.

Participantes

Los estudiantes que participaron en este estudio fueron todos los chicos y chicas que asistieron a la 3ª edición del *Programa Psicoeducativo de Enriquecimiento Extracurricular para Alumnos con Altas Capacidades de la Provincia de Toledo (PPEEAC-TO)* desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla la Mancha, campus Toledo (Hume y López-Aymes, 2011). El objetivo de dicho programa es coadyuvar al desarrollo personal, creativo y cognitivo de estos estudiantes.

El total de participantes fue de 19 (9 chicas y 10 chicos), en edades comprendidas entre los 11 y 15 años (promedio de edad 13.3) que cursaban en su mayoría Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en diferentes Institutos de la Comunidad de Castilla la Mancha, excepto uno que cursaba 6º de primaria. Todos los participantes contaban con diagnóstico clínico o psicoeducativo de alta capacidad intelectual.

Técnicas de recolección de datos

Se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas diseñado *ad hoc*, que aborda diferentes temáticas acerca del conocimiento que tienen los estudiantes con altas capacidades sobre los conceptos de superdotación y talento; las creencias que tienen las personas de su entorno sobre estos conceptos; la existencia de prejuicios, estereotipos o imágenes; creencias sobre la valoración que se hace sobre las personas con dichas características; sobre el reconocimiento y valoración de las propias aptitudes y capacidades y de las actitudes percibidas de su entorno. Se realizó una valoración interjueces del cuestionario, por parte de 3 expertos en la materia; se realizaron las modificaciones al cuestionario inicial y la elaboración definitiva del instrumento, quedando un total de 12 preguntas abiertas.

Esta modalidad nos permitió explorar las siguientes categorías:

- Mitos, prejuicios y estereotipos e imágenes.
- Valoración y actitudes.
- Negación o manifestación abierta

- Ocultar o quitarle importancia a la superdotación y al talento.

El cuestionario fue administrado de forma grupal y autocumplimentado por cada estudiante de forma individual. La duración fue de aproximadamente 30 minutos. Para garantizar la confidencialidad de los datos, se codificaron los cuestionarios.

Estrategia para el análisis de datos

El análisis de las representaciones sociales se realizó por medio de categorías y códigos analíticos (Gibbs, 2007) (ver Tabla 1).

Tabla 1.
Categorías de análisis sobre representaciones sociales de superdotación y el talento

Categorías	Descripción	Ejemplo
Mitos, prejuicios y estereotipos e imágenes	Ideas arraigadas, que califican y generalizan las cualidades de una persona, y en este caso, condicionan las actitudes hacia las personas con superdotación o talento. Necesidad de categorizar una conducta que se sale de la norma. Por ejemplo: las concepciones sobre la inteligencia, sobre su físico, sobre sus competencias socioafectivas, competencias escolares, sobre la intervención educativa, etc.	“Este tipo de personas suele ser representado con gafas, camisa a cuadros, pantalones subidos hasta el pecho y con tirantes” “sacan buenas calificaciones”; “son sabelotodo”
Valoración y actitudes	Sentimientos que se generan derivados por los prejuicios, estereotipos, imágenes. Por un lado, se divide en las percepciones que tienen de los demás hacia la superdotación, y por otro, cómo les afecta la opinión de los otros acerca de sus capacidades	“Algunos envidia otros admiración”; “Actúan con rechazo y agresividad, lo que en vez de hacer que me aislara, me impulsó a ser agradable y sociable y ahora, no tengo problemas para relacionarme”.
Negación o manifestación abierta	Manifestaciones de negación de las propias capacidades o aceptación de las mismas de forma natural	“No soy ni superdotado ni talentoso”; “Sí que lo llevo haciendo desde siempre”
Ocultar o quitarle importancia a la superdotación y al talento	Manifestaciones de las razones por las que ocultan sus capacidades	“Simplemente en general no me gusta decirlo y que la gente lo sepa porque luego hacen preguntas y yo paso malos ratos, aunque ahora desde hace poco paso, lo ignoro un poco”.

Análisis exploratorio. Se transcribieron todas las respuestas dadas en cada pregunta por cada uno de los participantes. Se revisó la transcripción por fragmentos, líneas o palabras para codificarlas de acuerdo a las categorías establecidas en la Tabla 1.

Descripción. Se elabora una matriz de frecuencias, registrando cada frase o episodio en una casilla según correspondiera a una categoría o a otra. Para el caso de la categoría de *Mitos, prejuicios y estereotipos e imágenes*, se subdividió a su vez en 4 subcategorías: Alusión a las concepciones de inteligencia, alusión hacia el aspecto físico, alusión a competencias escolares y alusión a competencias sociemocionales.

Interpretación. Por último, se calculó el porcentaje de frecuencias para cada categoría de tal manera que se pudiera establecer un perfil de las opiniones de los participantes.

Resultados

Las opiniones vertidas por los estudiantes identificados con altas capacidades, resultaron de suma trascendencia, ya que por medio de ellas pudimos identificar varios componentes de las representaciones sociales construidas en la interacción y comunicación que éstos jóvenes establecen con personas cercanas.

En principio, se pudo constatar la relación directa que existe entre mitos, estereotipos, y prejuicios hacia los/las estudiantes con altas capacidades que han sido reportadas en algunas investigaciones. Además de una construcción adversa en su mayoría de la superdotación y el talento a partir de la interacción con los otros.

Sobre la existencia de mitos, prejuicios o estereotipos e imágenes generalizadas

Con respecto a las creencias, prejuicios y estereotipos que tienen las personas cercanas a ellos - familia, amigos/as, compañeros/as, profesores/as- sobre los superdotados y talentosos, se puede constatar que coinciden con lo reportado en diferentes investigaciones como la de Martínez y Guirardo (2010). A continuación se describen las frases que describen tales prejuicios, agrupándolas según hagan referencia a concepciones sobre la inteligencia (13.6%), su aspecto físico (36.4%), sus competencias escolares (27.3%) y sus aspectos socioafectivos (22.7%).

A) Alusión a las concepciones sobre la inteligencia

- *‘super’, ‘listillos’, ‘empollones’, ‘frikis’* ". N. A. M. 14 años. 4º grado de ESO
- *“Dicen por ejemplo, se llama uno Juan dicen: “Claro como Juan es superdotado, lo hace todo bien. Ellos no distinguen los tipos de inteligencia”*. R. V. R. 11 años 6º de primaria
- *“Sí. Por ejemplo: ‘cerebritos’*. L. M. F. 13 años. 2º grado de ESO.

B) Alusión a su **aspecto físico**

- *“Este tipo de personas suele ser representado con gafas, camisa a cuadros, pantalones subidos hasta el pecho y con tirantes, con una calculadora en la mano, haciendo preguntas extrañas y leyendo mucho, sobretodo cómics”*. F. J. P. 15 años. 3º grado de ESO
- *“Sí, que son empollones, con gafitas y granos”; “Empollones, con gafas culo de botella, parajita y los pantalones por los sobacos”*. R. F. F. 14 años. 3º grado de ESO.
- *“Yo conozco personas muy talentosas (en deportes, música, idiomas, etc.); existen muchos falsos mitos como que llevan gafas o visten como el siglo pasado, pero no, no es así, son gente agradable y algunas muy interesantes”*. L. B. C. 14 años. 3º grado de ESO.
- *“Sí, los típicos ‘empollones’ de las películas, con gafas, pantalones altos y bien peinados*. N. A. M. 14 años. 4º grado de ESO.
- *“Sí, que existen. A los superdotados siempre se les imagina con gafas, bien arregladitos y un poco raros. Pero creo que no suelen hacerles mucho caso”*. D. B. C. 14 años. 2º grado de ESO
- *“La mayoría son despectivos, como bajo, feo, con granos, con gafas, sin vida social. Sí, ‘empollones’ ”*. R. F. F. 14 años. 3º grado de ESO.
- *“La imagen es con tirantes, bajito y con gafas, la camiseta por dentro del pantalón y zapatos”*. F. C. C. 12 años. 2º grado de ESO.
- *“Sí, y muchos. La gente cree que son típicos chicos/chicas de gafitas, aparato (bocal), con ropa rara, a las personas que son superdotadas y son a la vista como el resto les produce un fuerte impacto”*. C. R. J. 14 años. 3º grado de ESO.

C) Alusión a **competencias escolares**

- *“Sí, se piensa que una persona superdotada/talentosa debe gustarle estudiar, sacar buenas notas escolares (tener las inteligencias lógico-matemática y lingüística o verbal más desarrollada) y leer mucho. Suele molestar a las personas identificadas como tales y, a*

veces, por llevar la contraria a este tipo de ideas, recaen en los estudios o se muestran reacios a que los vinculen más de lo necesario con el estudio". F. J. P. 15 años. 3º grado de ESO

- *"Se les suele llamar empollones". D. B. C. 14 años. 2º grado de ESO*
- *"Que son los mejores que lo hacen todo bien. Lo dicen quejándose". R. V. R. 11 años 6º de primaria.*
- *"que están todo el día estudiando...". E. G. P. 15 años 3º de ESO.*
- *"Todos tienen una imagen equivocada. Creo que las personas identificadas como superdotadas se deben sentir mal ya que es una información falsa y negativa [empollones]". C. S. C. 14 años. 2º grado de ESO.*
- *"Ellos las llaman porillos, empollones pero solo lo hacen los que no saben cómo son realmente". C. R. J. 14 años. 3º grado de ESO.*

D) Alusión a **competencias socioafectivas**

- *"Sí, es lo de siempre, que somos los raritos y al menos a mí no me gusta". N. A. M. 14 años. 4º grado de ESO.*
- *"Se piensa que son bichos raros, no se relacionan con la gente..." que están todo el día estudiando, con gafas que visten pasados de moda. No les sienta bien porque realmente no son así". E. G. P. 15 años 3º de ESO.*
- *"Sí, se piensa que todos somos los típicos 'empollones', sin vida social, con gafas, bajos, pero no es así". R. F. F. 14 años. 3º grado de ESO.*
- *"Sí. Creen que pueden manipular a las personas los ven como 'Bichos raros'." L. M. F. 13 años. 2º grado de ESO.*
- *"Que son personas muy listas, que apenas estudian, que se relaciona mal con la gente. No comparto ninguna de ellas". C. S. C. 14 años. 2º grado de ESO.*

Como se puede observar, la mayoría de los prejuicios, estereotipos e imágenes de las personas superdotadas o talentosas hacen alusión, en primer lugar, a aspectos relacionados con la apariencia física: forma de vestir, uso de auxiliares (lentes y aparato), peinado, etc., generados a partir de personajes de televisión, películas o cómics. También han surgido ideas relacionadas a las competencias escolares y concepciones sobre su inteligencia: a la dedicación en el estudio (se la pasan estudiando o apenas estudian), lo hacen todo bien, sacan buenas notas, etc. Con respecto a los aspectos relacionados con las competencias socioafectivas, se evidencian las ideas

sobre la dificultad para llevar una vida social normal, que les cuesta trabajo relacionarse por ser “raritos”. Algunas ideas y prejuicios también son evidenciados a partir de las palabras que califican sus cualidades intelectuales: empollones, frikis, cerebritos, sabelotodo, super, ‘superdotado’, listillos.

Sobre la valoración y actitudes por parte de los otros sobre la superdotación

Exploramos la impresión que tienen los participantes sobre la valoración que personas del medio que le rodea tienen acerca de la superdotación y el talento en general. Haremos mención de algunas expresiones que ilustran dichas valoraciones de las personas con las que están cotidianamente en contacto. Así encontramos que el 66.7% refleja una actitud negativa hacia las personas con superdotación y el 33.3% encuentra actitudes positivas.

- *“La gente lo ve mal, se sienten mal al principio”*. R. M. V. 14 años. 4º grado de ESO
- *“Yo siento que algunas veces los marginan solo por ser listos”*. A. V. N. 12 años. 1º grado de ESO.
- *“Bien vistas por las personas queridas, también admiradas, y por los que tienen envidia mal vistas”*. R. F. F. 14 años. 3º grado de ESO
- *“Son muy poco, poquísimo valorados por los demás personas”*. L. M. C. 13 años, 2º grado de ESO.
- *“Entre alumnos suelen ser infravalorados y muchas veces marginados por ello, entre profesores y padres suelen estar demasiado valorados; ambas situaciones les irrita”*
F. J. P. 15 años, 3º ESO.

En relación a las actitudes que perciben de las personas cercanas a ellos sobre sus capacidades

En este apartado se realizaron preguntas que intentaron indagar sobre las actitudes que ha observado en su aula, en la calle o su casa hacía sí mismo. Se puede observar una ambigüedad en las actitudes que perciben de las personas; por un lado, en algunas generan admiración (18.8%), pero una gran mayoría, rechaza a las personas con altas capacidades (56.2%), generando en los estudiantes sentimientos encontrados con respecto a su propia percepción

(25%). A pesar de que la mayoría del grupo de participantes tenía un buen ajuste socioemocional (López-Aymes, Acuña y Hume, 2013), se muestran sensibles a las valoraciones que reciben de su entorno.

- *“La gente se siente impactada y normalmente no me aceptan. Se atreven a juzgarme sin conocerme, y cuando llevan un mes conmigo ya son mis amigos. Siempre pasa lo mismo”; “Sí, mis compañeros me llaman ‘cabeza, super, superdotado, talento, listeza’, y siempre con tono despectivo”*. R. M. V. 14 años. 4º grado de ESO
- *“Nefasto, sólo un hilo de esperanza me hace seguir viviendo”*. R.V.R. 11 años, 6º grado de primaria.
- *“Unos me consideran perfecto, y otros no se creen que tenga talentos”*. V. R 11 años, 6º grado de primaria
- *“Sí, superqilipiiii, super hijo*****”* E. R. G. 11 años. 1º de ESO
- *“Actúan con rechazo y agresividad, lo que en vez de hacer que me aislara, me impulsó a ser agradable y sociable y ahora, no tengo problemas para relacionarme”*. R. M. V. 14 años. 4º grado de ESO
- *“Algunos envidia otros admiración”*. R. F. F. 14 años. 3º grado de ESO
- *“Mencionarlos como “bichos raros” me sentido por aludido aunque he defendido mis derechos ante ellos”*. L. M. C. 13 años, cursa el 2º grado de ESO.

En la investigación realizada por Vialle, Heaven y Ciarrochi (2007) en Australia, cuyos resultados indicaron que los profesores desconocían los estados emocionales y afectivos de los/las estudiantes, guiados por el mito de que estos estudiantes son superiores en adaptación y por tanto tienen menos probabilidad de tener problemas emocionales o conductuales, los evaluaron como estudiantes que no tenían ningún problema de desajuste socioafectivo. Sin embargo, los estudiantes reportaron sentirse más tristes y más solos que el resto de sus compañeros. Con este hallazgo se confirma el supuesto de algunos investigadores que señalan la urgencia de reconocer y atender las necesidades sociales y afectivas de los adolescentes con altas capacidades, pues algunos de ellos pueden estar en riesgo, debido a los sentimientos de aislamiento y la insatisfacción del apoyo social que reciben, lo que puede generar altos niveles de soledad.

Algunas de estas situaciones fueron encontradas en nuestros participantes, lo cual justifica una intervención educativa extracurricular.

Manifestación abierta o Negación de la superdotación

Se les interroga sobre la posibilidad que han tenido de manifestar abiertamente su superdotación o talento en los grupos donde conviven diariamente. Como se puede observar, cerca del 50% de los participantes niega sus altas capacidades o procura no manifestarlas abiertamente (el 18% lo niega y el 36.4% menciona que generalmente oculta sus capacidades). El 54.5% señala que no tiene ningún problema, y los participantes hacen hincapié en la importancia que tiene la familia y los amigos en la confianza en sí mismos.

- *“No soy ni superdotado ni talentoso”*. F. J. P. 15 años, cursa el 3° de ESO.
- *“Sí que lo llevo haciendo desde siempre”*. C. G. G. 13 años, cursa el 2° de ESO
- *“No, no me gusta hacerlo y no lo hago”*. N.A. M. 14 años, cursa el 4° de ESO
- *“Yo no considero que tengo altas capacidades creo que lo que hago es escuchar y entender las explicaciones de los profesores, padres, etc. y también expresarme”*. *“Sí con los amigos puedo manifestarlo porque los conozco desde que soy pequeña, además tengo confianza con ellos”*. D. B. C. 14 años, cursa el 2° de ESO.
- *“Sí, que realmente no tengo nada extraño a los otros chicos”*. E. G. C. 15 años, cursa el 3° de ESO.
- *“No, nunca. ¡ja, ja, ja!”*. R. M. V. 14 años, cursa el 4° de ESO.
- *“En mi familia y amigos. Porque todos ellos me apoyan”*. C. S. C. 14 años, cursa el 2° de ESO.
- *“Sí el talento, nadie sabe cómo hacer algo mejor que yo”*. F. C. C. 12 años, cursa el 2° de ESO.
- *“Sí, delante de mi familia y mis amigos soy como soy y ya está no escondo, ni demuestro más de lo que soy”*. C. R. J. 14 años, cursa el 3° ESO.
- *“No, nada”*. E. R. M. 11 años, cursa el 1° de la ESO.

Estos hallazgos van en consonancia con la investigación realizada por Peñas (2009). En su estudio donde exploró el ajuste psicológico y alteraciones psicopatológica, autoestima general y satisfacción vital, negación de la superdotación en el concepto de sí mismo y los sentimientos frecuentes en personas superdotadas, encontró que, si bien los adolescentes superdotados están en su mayoría ajustados psicológicamente, sin presentar conductas desadaptadas en

mayor medida que otros chicos/as, se encontró niveles significativos de negación de la superdotación en el conocimiento de sí mismo y la presencia de conductas desadaptadas de tipo internalizante (Retraimiento social, ansiedad/depresión y quejas somáticas, especialmente en aquellos que tienden a negar su superdotación).

Los resultados le permitieron concluir que el adolescente superdotado tiende a negar su superdotación en el concepto de sí mismo en un porcentaje significativo. Esta negación de la superdotación se da principalmente por mecanismos de camuflaje como: modificar el lenguaje que utiliza, ocultar intereses, ocultar capacidades, quitar importancia a sus altas capacidades y evitar decir que es superdotado.

En nuestros datos se observa esta misma tendencia. En el siguiente apartado, se complementan dichas afirmaciones.

Ocultar o quitarle importancia a la superdotación y al talento.

Asimismo se les ha preguntado si ha tenido la necesidad de ocultar o quitarle importancia a su superdotación o talento para ser aceptado/a por sus iguales. En consonancia con el apartado anterior, casi el 50% oculta o niega sus altas capacidades. Por ejemplo, uno de los alumnos niega categóricamente tener altas capacidades, mientras que el 36.6% menciona que sí ha tenido que ocultar sus capacidades o curiosidad, con tal de ser aceptado (o no rechazado) por sus compañeros. El 54.5% menciona que actúa tal como es, sin necesidad de ocultar sus capacidades.

- *“No tengo altas capacidades, me escogieron para hacer el curso por mis buenas notas escolares, nada más”; “Si he expresado abiertamente mi superdotación o talento, no me he dado cuenta porque no me detengo a pensar cuando lo hago”.* F. J. P. 15 años, cursa el 3º de ESO.
- *“A veces”.* C. G. G. 13 años, cursa el 2º de ESO.
- *“Sí, en la mayoría. Simplemente en general no me gusta decirlo y que la gente lo sepa porque luego hacen preguntas y yo paso malos ratos, aunque ahora desde hace poco paso, lo ignoro un poco”.* N. A. M. 14 años, cursa el 4º de ESO.
- *“No, pero tampoco voy presumiendo de ello”.* E. G. C. 15 años, cursa el 3º de ESO.

- *“Algunas veces (...) pero al final se enteran, y aunque me aceptan, ya me ven de otra forma”*. R. M. V. 14 años, cursa el 4° de ESO.
- *“Sí. En clase levanto la mano para corregir y cosas así muy de vez en cuando porque si no los demás compañeros se podrían enfadar ya que a ellos no les toca”*. C. S. C. 14 años, cursa el 2° de ESO.
- *“No, yo soy como soy y es muy fácil hacer amigos”*. F. C. C. 12 años, cursa el 2° de ESO.
- *“No lo he hecho nunca, ni espero hacerlo, yo me esfuerzo para conseguir mis notas y no lo oculto ni lo escondo”*. C. R. J. 14 años, cursa el 3° de ESO.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con la información proporcionada por los estudiantes, se pudo constatar que existe información falsa y negativa en relación a altas capacidades que circula a través de la interacción y comunicación que se da al interior de la cultura escolar, constituyéndose en sistemas de representaciones y actitudes que dan forma a una realidad social.

Algunos estudios que se han realizado como del de Hernández y Borges (2010) para conocer las percepciones de los estudiantes de altas capacidades acerca de su entorno escolar concluyen en la necesidad de explorar más a profundidad la realidad de estos alumnos, a partir de estudios libres de sesgos o mitos. En ese sentido, nuestro estudio aporta algunas de esas realidades. Por medio del discurso escrito de estos estudiantes fue posible reconocer la presencia de opiniones, estereotipos, prejuicios y mitos que fomentan una actitud violenta a nivel simbólico hacia estos/as estudiantes. Dichas opiniones están ligadas a ideas y creencias arraigadas de la ineptitud social e inestabilidad emocional, sin embargo, éstas no han sido confirmadas por investigaciones empíricas acreditadas.

Esta violencia tiene su impacto a nivel socio-emocional en los estudiantes con altas capacidades, pues al percibir el rechazo social a la diferencia, niegan u ocultan sus capacidades por miedo al rechazo y a la exclusión. Es pertinente analizar a profundidad el tipo de representaciones que se construyen en relación a los/las estudiantes con altas capacidades por medio de la comunicación verbal y no verbal, así como el impacto que tienen en ellos, ya que pueden detonar sentimientos negativos, que van desde la soledad e incomprensión hasta sentimientos más profundos de marginación social.

El reconocimiento y reflexión en torno a las representaciones que circulan en el ámbito escolar, permiten apreciar la reproducción en la cultura escolar de actitudes y actuaciones excluyentes. El contar con climas más comprensivos en cuanto a la realidad de estos estudiantes, permite que ellos tengan la posibilidad de liberar sus capacidades oprimidas, en un mundo simbólico que intenta destruir la riqueza de su potencial y su fuerza creadora. Es muy importante que exista una aceptación de los eventos poco comunes como son las altas capacidades de estos niños y niñas, para que ellos puedan liberar su potencial especialmente en aquellos que poseen condiciones sociales bajas y medias bajas. La intervención pedagógica puede incidir en la construcción de una cultura de mayor aceptación de la diferencia.

En un estudio realizado con profesores para conocer las representaciones sociales que tienen sobre estos estudiantes, Sastre y Acereda (1998) encontraron que los profesores no tienen una información clara y precisa sobre el tema de la superdotación, lo cual condiciona que en la escuela no haya una respuesta educativa conveniente para desarrollar las capacidades de estos sujetos. Por lo que un primer paso en el ámbito educativo sería erradicar la idea de que los estudiantes con altas capacidades, por el hecho de serlo, no precisan ayuda, mediante una formación específica del profesorado (Sastre y Acereda, 1998). También sería recomendable introducir estrategias de enseñanza aprendizaje variadas en las cuales todos los alumnos encuentren suficientes desafíos y satisfacción por aprender y relacionarse con otros; donde se valore el progreso personal, no solo en función de sí mismos, sino en función del crecimiento del grupo.

Para profundizar en la construcción de las representaciones sociales de la superdotación y el talento se pueden realizar y superar las posibles limitaciones de la aplicación de cuestionarios, se pueden organizar grupos de discusión o entrevistas a profundidad, triangulando la información con otros actores educativos, como los padres, las autoridades y los profesores, donde a su vez se ayudaría a la toma de conciencia sobre las actitudes y valoraciones hacia estos alumnos.

Referências bibliográficas

- Álvarez, J. (2004). El contexto social y teórico del surgimiento de la teoría de las representaciones sociales. En E. Romero (Ed.), *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas* (pp.29-54). México: Benemérita Universidad de Puebla.
- Arancibia, V. (2010). Identificación y selección de alumnos con talentos académicos en contextos de pobreza. En M. D. Valadez y S. Valencia (Eds.), *Desarrollo y educación del talento en adolescentes* (pp. 225-247). México: Editorial Universitaria de la Universidad de Guadalajara.
- Banchs, M. A. (1994). Deconstruyendo una desconstrucción: lectura de Ian Parker (1989) a la luz de los criterios de Parker y Shotter (1990). *Papers on Social Representations*, 3 (1), 1-23.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C., & Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23 (3), 362-367.
- Bosch, B. (2010). *La problemática 'oculta' de los niños superdotados*. Trabajo fin de carrera no publicado. Cataluña: Universitat Abat Oliba CEU. Recuperado de: <http://www.recercat.net/bitstream/handle/2072/48155/TFC-BOSCH-2010.pdf?sequence=1>
- Castro, M. L. (2005). *Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. London: SAGE.
- Flores, F. (2010). Representación social y género: una relación de sentido común. En N. Blazquez, F. Flores & M. Ríos (Coords.), *Investigación feminista. Epistemología metodológica y representaciones sociales* (pp. 339-358). México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro regional de Investigaciones Multidisciplinarias: Facultad de Psicología.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. London: SAGE.
- Hernández, C. M., & Borges, A. (2010). Entorno escolar del alumnado de altas capacidades intelectuales frente a sus compañeros de distinto nivel de inteligencia. *Faisca*, 15 (17), 36-49.
- Hume, M., & López-Aymes, G. (2011). *Programa Psicoeducativo de Enriquecimiento Extracurricular para Alumnos con Altas Capacidades de la Provincia de Toledo (PPEEAC-TO)*. En J. M. Román Sánchez, M. A. Carbonero Martín y J. D. Valdivieso Pastor (Comp.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 9147-9171). Madrid: Ediciones de la Asociación de Psicología y Educación y Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León. ISBN 978-84-614-8296-2.
- Jodelet, D., (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y Teoría. En S. Moscovici (Coord.), *Psicología Social II, Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Buenos Aires, Arg.: Paidós.
- Jordán, J. A. (2006). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- López, V., Bralic, S., & Arancibia, V. (2002). Representaciones sociales en torno al talento académico: Estudio cualitativo. *Psykhe. Revista de la Escuela de Psicología*, 11 (1), 183-201.

- López Aymes, G., Acuña, S., & Hume, M. (2013). Uso de la autobiografía como instrumento para conocer a los jóvenes con altas capacidades intelectuales. *Actas del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, Guanajuato. Noviembre. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2201.pdf>
- Martínez, M., & Guirado, A. (2010). *Alumnos con altas capacidades*. Barcelona: GRAO.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1986[1984]). *Psicología Social II, Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales*. Buenos Aires, Arg.: Paidós.
- Peñas, M. (2009). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica.
- Pérez, L., & Domínguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia. Características en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid
- Peters, S. (2008). ¿Existe una cultura de la discapacidad? Un sincretismo de tres cosmovisiones posibles. En L. Barton (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp.142-163). Madrid: Morata.
- Sastre, S., & Acereda, A. (1998). El conocimiento de la superdotación en le ámbito educativo formal. *Fáisca*, 6, 3-25.
- Vialle, W., Heaven, P. C. L., & Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong youth study. *Educational Research and Evaluation*, 13 (6). 569-586.

PERCEPTIONS ON GIFTED AND TALENT POINT OF VIEW OF ADOLESCENTS WITH HIGH INTELLECTUAL CAPACITIES

Leticia García Ramírez²⁹

Gabriela López Aymes³⁰

Santiago Roger Acuña³¹

Abstract

The main of this work is to identify and analyze the constitutive elements of social representations of giftedness and talent in high school students with high abilities. The social representations comprise a substrate of the acceptance or rejection of the characteristics of these students. Furthermore, such representations are not always conscious, are not always expressed nor perceived verbally, but nonetheless influence the judgment or evaluation about them in several aspects. We used a questionnaire designed ad hoc with open-ended questions to explore the following dimensions: Myths, prejudices or stereotypes and generalized images; Attitudes toward people with giftedness and talent; Deny, hide or downplay your own outstanding characteristics; Manifestation of their abilities and capacities. It discusses the educational implications.

Keywords: High ability, giftedness, social representations, attitudes.

²⁹ Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México; gabila98@gmail.com

³⁰ Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México; gabila98@gmail.com

³¹ Universidad Autónoma de San Luis Potosí

CREATIVIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Mercedes Ferrando³²

Lola Prieto²⁵

Marta Sainz²⁵

Carmen Ferrándiz²⁵

Resumen

En este trabajo se analiza la relación entre la inteligencia sintético-creativa de Sternberg (1985) y el rendimiento académico de 264 alumnos (47% chicos), entre los 8 y 15 años ($M = 10.57$; $DT = 1.68$) de la Región de Murcia (España). Para evaluar la inteligencia sintético-creativa se han utilizado las tareas de la Batería Aurora. El rendimiento fue evaluado mediante las calificaciones y, además, se evaluó la inteligencia general de los alumnos, utilizando el test de factor "g" de Cattell y Cattell. Los resultados indican que el valor predictivo de la creatividad sobre el rendimiento académico es mayor en los niveles de Educación Primaria que en los de Secundaria.

Palabras clave: Inteligencia sintético-creativa; rendimiento académico; factor "g".

³² Universidad de Murcia (España), mferran@um.es

Introducción

La creatividad es un constructo *elusivo y escurridizo*. Se reconoce la creatividad como la capacidad que posibilita la resolución de problemas de forma novedosa a la par que valiosa, y por tanto, se ha convertido en una de las competencias, capacidades y/o habilidades más relevante en el siglo XXI.

Desde el famoso discurso inaugural de Guilford en 1950, el estudio científico y psicométrico de la creatividad ha ganado posiciones, posibilitando no sólo su fomento y medición, sino también comprendiendo la relación de la creatividad con otros constructos. Se ha estudiado la relación entre creatividad y personalidad; entre creatividad e inteligencia; entre creatividad y éxito profesional. Así como, la relación entre creatividad y el éxito académico (o rendimiento académico).

El estudio de la relación entre creatividad y el rendimiento académico responde a tres intereses:

1. Entender mejor el constructo de creatividad y su diferenciación respecto a las habilidades cognitivas académicas; una cuestión importante, desde el punto de vista psicométrico, es la validez discriminatoria. Era una forma de validar la existencia de un constructo distinto y diferenciado. Sin embargo, Guilford quiso demostrar justo lo contrario, que aprendizaje y creatividad hacen referencia a un mismo constructo, porque la creatividad es un tipo de aprendizaje (Guilford, 1950).

2. Contraponer distintas medidas de selección para programas educativos especiales. Además, intentado confrontar dos sistemas distintos de selección para los programas de enriquecimiento dirigidos a alumnos de altas habilidades (Ulman, 1972, citado por González, 2003).

3. Entender cómo ésta se trabaja y fomenta la escuela. Esto era importante, porque permitiría considerarla como una competencia curricular que pudiera explicar la relación con el rendimiento académico.

Sin embargo, los resultados de la investigación sobre la relación entre creatividad y rendimiento académico, son en algunos casos contradictorios, dependiendo sobre todo de cómo se valore y mida la creatividad y el rendimiento académico. En ocasiones esta relación también depende del contexto cultural.

En las investigaciones actuales se observa que este debate aún sigue abierto. Así, González (2003) estudió el valor predictivo de la creatividad sobre el rendimiento académico, utilizando una muestra de 1124 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. Los alumnos cumplimentaron el Inventario de Percepción Creativa de Khatena Torrance (Kathena y Torrance, 1976), una medida de autopercepción compuesta por dos cuestionarios (“what kind of person are you?” and “something about myself”), en su conjunto miden 11 dimensiones: (Aceptación de autoridad, Confianza en sí mismo, Curiosidad, Preocupación por los demás, Imaginación disciplinada; Sensibilidad medioambiental, Iniciativa, Autoafirmación, Intelectualidad, Individualidad y Habilidad artística). Se correlacionó cada una de las 11 dimensiones de creatividad con la puntuación de rendimiento académico medio de los alumnos. Se encontró que esta correlación sólo fue estadísticamente significativa, de magnitud muy baja para las dimensiones Autoafirmación, Sensibilidad medioambiental, Habilidad artística, Preocupación por los demás, Iniciativa e Intelectualidad (que oscilaron entre $r=.06$ a $r=.17$). Al investigar el valor predictivo de la creatividad sobre el rendimiento académico, sólo las variables Autoafirmación, Habilidad artística, Preocupación, Sensibilidad y Autoridad fueron significativas, explicando un 6 % del rendimiento académico.

Naderi, Abdullah, Aizan, Sharir, y Kumar, (2010) estudiaron la relación entre las dimensiones de creatividad con el rendimiento académico de 153 alumnos universitarios en Malasia. Se utilizó el Inventario de Percepción Creativa de Khatena Torrance (Kathena & Torrance, 1976). Separaron a los alumnos según su sexo y encontraron que para las mujeres se hallaron 9 correlaciones estadísticamente significativas entre creatividad y rendimiento, aunque éstas fueron de signo negativo. Para los hombres se encontraron 2 correlaciones estadísticamente significativas (una positiva y otra negativa: Sensibilidad al ambiente e Imaginación disciplinada, respectivamente). Se ha indicado que la falta de acuerdo en la investigación podría deberse a que la relación entre ambos constructos se da de forma distinta en chicos que en chicas.

Limiñana, Bordoy, Juste, y Corbalán (2010) también pone de relieve esta diferencia según el sexo. En su estudio se investigó la correlación entre creatividad y distintas medidas de inteligencia y el rendimiento académico. Participaron un total de 75 alumnos con edades entre 14 y 17 años que atendían a una escuela europea en la Comunidad Valenciana (España). Se utilizó como medida de la creatividad la prueba CREA (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina, & Limiñana, 2003) y como medida de rendimiento académico, la nota promedio de las

asignaturas (Lengua, Historia, Geografía, Matemáticas, Biología, Químicas, Física y Promedio general). Encontraron que la prueba CREA correlacionaba significativamente con Lengua ($r=.275$) y con Químicas ($r=.276$). Los autores interpretan que estas correlaciones pueden deberse a la naturaleza de los contenidos y a los procesos cognitivos implicados, más que a las metodologías de enseñanza utilizadas. Respecto al sexo, se encontró que las puntuaciones de los chicos correlacionaban en Lengua ($r=.439$), Biología ($r=.419$) y Químicas ($r=.330$); mientras que las puntuaciones de rendimiento académico de las chicas no mostraban ninguna correlación significativa con el rendimiento académico. Según los autores era precisamente en estas asignaturas donde las chicas rendían significativamente mejor que los chicos; por lo que esto podría haber afectado a los índices de correlación.

Bano y Naseer (2014) hacen un estudio correlacional entre la creatividad medida a través de una **rating scale** cumplimentada por los profesores y el rendimiento académico en distintas áreas. La escala medía distintos aspectos: asertividad, aspiración, adecuación, conformidad, convencional, resistencia, elaboración, fluidez, flexibilidad, confianza en sí mismo, autosuficiencia, egocentrismo, espontaneidad, aventura, ideas inventivas, imaginativo, perspicacia y novedad. Se tomaron datos de un total de 257 participantes de la escuela primaria. Los resultados muestran correlaciones estadísticamente significativas entre la creatividad y el rendimiento académico. Esta investigación puede ser criticada en términos de sesgos por parte de los profesores, porque eran éstos quienes cumplimentaron la **rating scale**.

Intentando esquivar las limitaciones de las pruebas de autoinforme, otras investigaciones han utilizado pruebas de rendimiento en creatividad, o pruebas de pensamiento divergente. Así Atkinson (2004) estudió la relación entre estilos de aprendizaje, creatividad y rendimiento académico; no se encontró correlación entre la creatividad, valorada sobre el portafolio de actividades de los alumnos y el rendimiento académico. En Malasia, Palaniappan (2007), replicó el estudio de Getzels and Jackson (1962). Tomando un total de 467 alumnos de secundaria, estos fueron agrupados según su nivel de inteligencia y creatividad (alta inteligencia con alta creatividad; alta inteligencia con baja creatividad, baja inteligencia con alta creatividad y baja inteligencia con baja creatividad). La inteligencia fue medida con el factor "g" de Catell y la creatividad con el Test de Torrance (TTCT). Se estudió si había diferencias estadísticamente significativas entre los rendimientos académicos de estos cuatro grupos de alumnos. Las diferencias se hallaron para el grupo de baja inteligencia con baja creatividad. Estos se diferenciaban de sus compañeros con alta inteligencia y alta creatividad y de sus compañeros

con alta inteligencia y baja creatividad. Sugiriendo que es la inteligencia la variable decisiva en el rendimiento académico y no así la creatividad.

Vock, Preckel, y Holling (2011) trataron de estudiar la relación entre el rendimiento académico y varias habilidades mentales (razonamiento, pensamiento divergente, rapidez mental y memoria a corto plazo) medidas con el Berlin Structure of Intelligence Test for Youth: Assessment of Talent and Giftedness (BIS-HB) (Jäger et al., 2006). Participaron un total de 1135 alumnos. Las correlaciones entre el pensamiento divergente y las tres áreas de rendimiento académico (Lengua, Matemáticas-Ciencias y Ciencias Sociales) fueron estadísticamente significativas (en torno a $r=.38$). A través de distintas ecuaciones estructurales, los autores encontraron que son la velocidad de procesamiento y la memoria las habilidades que mejor predicen el rendimiento académico, siendo el pensamiento divergente y el razonamiento variables mediadoras.

En el estudio de Mourgues, Tan, Hein, Elliott, y Grigorenko (2016), se investigó la correlación entre la creatividad y el rendimiento académico en una muestra de 1165 niños ingleses. Se tomaron como medidas de rendimiento los test estatales que se realizan al final de cada etapa educativa. Concretamente se utilizó la prueba Key Stage 2 tests (que se realiza al finalizar la etapa de Educación Primaria y se divide en Lectura, Escritura, Matemáticas y Ciencias) y el General Certificate of Secondary Education (GCSE) que es el examen que se realiza al finalizar la Educación Secundaria y mide los rendimientos en las áreas de Inglés, Matemáticas y Ciencias (sólo una submuestra realizó esta prueba). Las pruebas de creatividad fueron pasadas dos años después del examen Key Stage 2 y tres años y medio antes de que los alumnos realizaran el GCSE. Para medir la creatividad se utilizaron las pruebas contenidas en la Batería Aurora (Chart, Grigorenko, & Sternberg, 2008). Además de las puntuaciones para cada una de las tareas que miden la creatividad, los autores extrajeron una puntuación general de la creatividad. Se encontró que para el total de la muestra las tareas de la Batería Aurora correlacionaban de forma significativa con el rendimiento académico de los alumnos tomado 2 años antes (Key Stage 2), cuyas correlaciones oscilaron entre $r=.218$ (entre Conversaciones Numéricas y rendimiento en Matemáticas) a $r= .46$ (entre Portadas de Libros y rendimiento en Ciencias); el promedio de la correlación fue de $.34$. Además las correlaciones entre la Creatividad de la Batería Aurora y el rendimiento académico tres años y medio después (medido con General Certificate of Secondary Education), fueron también estadísticamente significativas, oscilando entre $r= .058$ (entre Conversaciones Numéricas y rendimiento en Matemáticas) y $r= .415$ (entre Usos múltiples y el Rendimiento en Inglés); el promedio de las correlaciones fue de $.27$.

En el estudio de Arya y Maurya (2016) no se encontró ninguna correlación estadísticamente significativa entre el nivel de creatividad de los alumnos y el nivel de rendimiento académico. Estos autores utilizaron una muestra de 300 alumnos cuya edad oscilaba entre 12 y 16 años. Midieron la creatividad utilizando una prueba de pensamiento divergente y la inteligencia a través de la adaptación india del WISC. Para estudiar si existía algún tipo de relación entre la creatividad y el rendimiento académico, condujeron dos tipos de análisis. Por un lado, dividieron la muestra según su nivel de creatividad y su rendimiento académico, realizando un test de Chi cuadrado, el cual indicó que no había diferencias entre los grupos. Por otro lado, también estudiaron la correlación entre las variables ($r = -.010$) obteniendo una correlación no significativa.

Finalmente, para medir el poder predictivo de la creatividad sobre el rendimiento académico, Mourgues et al. (2016), utilizaron un análisis de ecuaciones estructurales, en el que se controlaba el efecto predictor del primer test de rendimiento académico (en Educación Primaria) sobre el segundo test (en Educación Secundaria). Los resultados mostraron que el factor general de creatividad podría predecir el rendimiento en Educación Secundaria independientemente del rendimiento en Educación Primaria (K2 stage), sugiriendo que las capacidades creativas medidas por el Aurora son distintas de las destrezas académicas medidas por el K2stage y éstas pueden añadir valor predictivo a largo plazo sobre el rendimiento académico.

ESTUDIO EMPÍRICO

El presente trabajo tiene como objetivo estudiar la relación entre la inteligencia sintética-creativa medida por las tareas de la Batería Aurora y el rendimiento escolar en una muestra de alumnos de Educación Primaria y Secundaria.

Método

Muestra

La muestra estuvo compuesta por 264 alumnos (47% chicos), con edades comprendidas entre los 8 y 15 años ($M = 10.57$; $DT = 1.68$) y escolarizados en distintos centros de la Región de Murcia (España).

Instrumentos

Los instrumentos utilizados han sido: factor “g” de Cattell y Cattell (1973; 2001), las tareas de la inteligencia sintético-creativa de la Batería Aurora (Chart, Grigorenko, & Sternberg, 2008) y el rendimiento académico.

A) Evaluación de la Inteligencia psicométrica

Para evaluar la inteligencia psicométrica hemos utilizado el factor “g” de Cattell y Cattell (1973; 2001), cuyo objetivo es medir la inteligencia o capacidad mental general, mediante tareas no verbales, intentando eliminar la influencia de habilidades ya cristalizadas como la fluidez verbal y otros aprendizajes adquiridos. En este estudio se han utilizado las escalas 2 y 3. Son pruebas no verbales. Consta de cuatro subtests: series, clasificación, condiciones y matrices. Estos subtests ponen en juego operaciones cognitivas de identificación, semejanzas perceptivas, seriación, clasificación, matrices y comparaciones e implican contenidos perceptivos distintos con el objeto de evitar que algunas diferencias perceptivas influyan en los resultados de la medida de inteligencia. La fiabilidad del test, utilizando el método de las dos mitades, fue de .86 (Cattell & Cattell, 1997).

B) Evaluación de la inteligencia Sintética-Creativa

La creatividad se ha evaluado con las 5 tareas de la subescala de la inteligencia Sintética-Creativa de la Batería Aurora (Chart, Grigorenko, & Sternberg, 2008). Dicha Batería consiste en un conjunto de pruebas para la evaluación de la Inteligencia Exitosa y está compuesta por una serie de tareas que evalúan tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica, que se presentan en tres modalidades de lenguaje -verbal, figurativo y numérico- lo que permite evaluar los puntos fuertes y las lagunas de los estudiantes cuando se enfrentan a la solución de problemas.

Centrándonos en la Inteligencia Sintética o Creativa, podemos definirla como la capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas y resolverlas. Lo cual requiere aprender y pensar en nuevos sistemas conceptuales que se apoyan en estructuras de conocimiento que el individuo ya posee, siendo las situaciones extraordinarias, y no las rutinas cotidianas, un reto para el sujeto y las que mejor muestran la inteligencia del mismo. La parte Sintética de la Batería Aurora está compuesta por cinco tareas que son las siguientes:

1. Portadas de libros. Consta de 5 ítems. Se le pide al alumno que imagine una historia partiendo de un dibujo que podría ser la portada de un libro o de cualquier ilustración. Exige pensamiento abstracto.

2. Usos Múltiples. Consta de 5 ítems. Se le pide al alumno que piense diferentes usos para objetos comunes como un martillo o un bastoncillo de los oídos. Implica redefinir el uso del objeto y valora la capacidad para utilizar los conocimientos previos o información adquirida de manera nueva y distinta.

3. Conversaciones Inanimadas. Consta de 10 ítems. Se pide al alumno que imagine y escriba el tipo de conversación entre objetos inanimados, como por ejemplo un cuchillo y un tenedor o la sal y la pimienta. Es importante tener un pensamiento fluido y original.

4. Lenguaje Figurativo. Consta de 12 ítems. El alumno debe descubrir el significado de algunas expresiones que usamos normalmente como “estaba flotando”. Se recogen dichos de origen popular que en forma figurada y pintoresca, muchas veces suelen encerrar enseñanzas de profunda sabiduría.

5. Conversaciones Numéricas. Consta de 7 ítems. Consiste en mostrar a los alumnos unos dibujos de números en distintas situaciones: ejemplo, un dos enfadado con un cuatro y se les pide a los alumnos que expliquen qué está pasando entre ellos.

Salvo la tarea de Lenguaje figurativo, las otras tareas descritas son de respuesta abierta. Se había propuesto una puntuación de dos criterios: 1) la adecuación a la tarea (se trata de una escala de 0-2 si el niño responde a lo que le pide la tarea o da una respuesta totalmente desviada); y 2) la creatividad como habilidad (se trata de una escala de 0-4 que de forma holística trata de medir la originalidad, ingenio y complejidad de la respuesta, utilizando para ello guías de puntuación).

Tras los primeros ensayos realizados con el sistema de puntuación, se observó que la adecuación a la tarea era una puntuación redundante y que la puntuación en esa dimensión influía en los jueces a la hora de puntuar la dimensión “creatividad como habilidad”. Por ello, se decidió utilizar únicamente esta última puntuación. Esta variable, se concreta de forma distinta según cada tarea, pero en términos generales podemos decir que va de 0 (nada creativo o respuesta no adecuada a la tarea) hasta 4 muy creativo y original.

Procedimiento

Durante la primera fase, se informó a los centros sobre los objetivos de la investigación. En una segunda fase, los padres de los alumnos también fueron debidamente informados, siendo totalmente necesario contar con el consentimiento de los mismos.

En la tercera fase, una vez fueron seleccionados los sujetos que constituyen la muestra, se procedió a la aplicación de los instrumentos. Se administraron de forma colectiva dentro del aula (grupo-clase). Se utilizaron para ello dos sesiones, con una duración de aproximadamente tres horas cada una, dentro del horario lectivo.

En la cuarta fase y una vez recogidos los datos, se procedió a la corrección y puntuación de las pruebas, siguiendo las indicaciones e instrucciones marcadas por los autores de los distintos instrumentos.

La corrección de la sub-escala de Inteligencia Sintética de la Batería Aurora presentó un gran reto por la naturaleza del sistema de puntuación propuesto desde la Universidad de Yale. Según las indicaciones de los autores, la prueba debe ser corregida llegando a un acuerdo entre jueces. Para conseguir dicho acuerdo, se tomó una clase al azar y tres evaluadores expertos en la técnica de consenso de jueces (Consensual Assessment Technique, CAT) corrigieron las pruebas, después se pusieron en común los resultados, discutiendo aquellos puntos en los que el acuerdo no se había alcanzado. Durante este proceso se observaron varios puntos:

1) Que la puntuación de la variable adecuación tendía a influir en el juicio de los evaluadores sobre la variable creatividad como habilidad, de forma que no era infrecuente que los alumnos obtuvieran las mismas puntuaciones en ambas variables, y por tanto estas variables no se diferenciaban entre ellas.

La variable adecuación había sido incluida por el equipo de Yale para discriminar aquellas respuestas altamente originales que sin embargo no se ajustaban a la tarea. Decidimos que, siguiendo el criterio de Baer, Kaufman, y Gentile (2004), la creatividad debía cumplir ambos requisitos, originalidad y adecuación, y por tanto las respuestas que no se ajustasen a la tarea debían puntuar cero. Por la redacción de los criterios de la variable creatividad como habilidad, la adecuación a la tarea podía ser fácilmente incluida en estos criterios.

2) La redacción y presentación de las respuestas por parte del alumno inevitablemente influían en el evaluador. Además, las primeras respuestas del alumno solían guiar al evaluador a la hora de corregir el conjunto de respuestas del alumno. Por lo que se decidió transcribir todas las respuestas a una base de EXCEL, para evitar que la mala letra o la pobre presentación de las

respuestas influyeran en la puntuación de las mismas. Los evaluadores entonces procedieron a corregir la prueba de creatividad, no de cada niño, sino de cada tarea en su conjunto. Por ejemplo, primero se corrigió la tarea de conversaciones inanimadas para el conjunto de los alumnos. Esto permitía a los evaluadores no perder de vista la referencia de las puntuaciones dadas. Además, el programa permitía agrupar las puntuaciones de mayor a menor y el evaluador podía revisarlas para obtener un feedback sobre su propia evaluación.

En la tarea de Usos Múltiples, debía evaluarse únicamente la mejor respuesta del alumno, no obstante se optó por puntuar las tres respuestas dadas por el alumno y obtener la suma de éstas.

Una vez que estas consideraciones fueron tomadas en cuenta, se procedió otra vez a la corrección de un grupo piloto ($n = 25$) para evaluar el acuerdo entre los jueces. Cuando el acuerdo entre los jueces fue satisfactorio ($ICC > .70$) se dio luz verde para comenzar la corrección de todos los estudiantes de la muestra.

Las primeras tareas fueron corregidas por tres evaluadores, pero debido a la carga de trabajo que implicaba se consideró que esta corrección podía llevarse a cabo por dos jueces. De forma que uno de los jueces corrigió todas las tareas y los otros jueces se especializaron en una u otra tarea (Soto, 2012).

Una vez que se obtuvieron las puntuaciones, éstas fueron pasadas a una sábana de datos utilizando el programa SPSS statistics/PC versión 19 para Mac para su análisis estadístico.

Resultados

Para dar respuesta a nuestro objetivo, primero se han calculado los estadísticos descriptivos para las distintas variables, los cuales se muestran en la tabla 1. Como se aprecia en la tabla, cada variable oscila en diferentes escalas y los alumnos tienen un CI medio ($M = 105$), con una desviación típica de 17 puntos.

Tabla 1.
Estadísticos descriptivos de la muestra en las distintas variables

	N	Mín.	Máx.	Media	DT
<i>Inteligencia Sintética</i>					
Lenguaje Figurativo	251	0	12.00	6.54	2.88
Conversaciones Inanimadas	228	6.67	33.33	22.46	3.78
Conversaciones Numéricas	240	4.50	23.00	13.74	3.15
Usos Múltiples	202	3.00	47.50	29.06	11.21
Portadas de Libros	244	2.00	18.00	12.22	2.48
<i>Rendimiento Escolar</i>					
Rendimiento total de todos los alumnos	264	1	10	7.03	2.05
E. Primaria Rendimiento general	208	1.33	5	3.66	1.01
E. Primaria Rendimiento académico	209	1	5	3.55	1.24
E. Primaria Rendimiento expresivo	208	1	5	3.86	.82
E. Secundaria Rendimiento general	55	1	4.88	2.73	.96
E. Secundaria Rendimiento académico	55	1	5	2.60	1.13
E. Secundaria Rendimiento expresivo	55	1	4.67	3.08	.84
CI	248	40	141	104.9 8	17.61

A continuación, se ha estudiado la correlación entre las variables. Como puede observarse en la tabla 2, las correlaciones con el total del rendimiento de toda la muestra son estadísticamente significativas, pero de intensidad baja-moderada, siendo la más elevada con Usos Múltiples ($r = .357; p < .001$), si nos detenemos en el rendimiento académico según el nivel educativo, se puede observar que para Educación Primaria, las mayores correlaciones se encuentran entre el Rendimiento y el Lenguaje Figurativo (que muestran una intensidad media-

alta), seguidas de las correlaciones en Conversaciones Inanimadas (una correlación media-baja), y la correlación más débil se encuentra para la prueba Conversaciones Numéricas.

En los alumnos de Educación Secundaria las correlaciones más altas se encuentran para Lenguaje Figurativo, siendo éstas de magnitud media-alta, y las únicas que fueron estadísticamente significativas.

En cuanto a la correlación con el Cociente Intelectual, todas las correlaciones fueron estadísticamente significativas, pero de baja magnitud, excepto para Conversaciones Numéricas.

Tabla 2.

Matriz de correlaciones entre las variables de creatividad, rendimiento académico y CI

	Lenguaje eFigura tivo	Conv. Inanimad as	Conv. Numéri cas	Usos Múltipl es	Portada s de Libros
Rendimiento Total de Todos los alumnos	.292**	.288**	.226**	.357**	.260**
Primaria Rendimiento general	.499**	.398**	.285**	.368**	.307**
Primaria Rendimiento académico	.514**	.379**	.249**	.375**	.290**
Primaria Rendimiento expresivo	.360**	.395**	.271**	.231**	.219**
E. Secundaria Rendimiento general	.408**	.159	.182	.120	.225
E. Secundaria Rendimiento académico	.430**	.152	.204	.082	.205
E. Secundaria Rendimiento expresivo	.273*	.125	.128	.216	.259
C.I.	.263**	.204**	.105	.321**	.171**

Por último, se han llevado a cabo análisis de regresión para estudiar si las variables de la creatividad podían predecir el rendimiento académico. Para ello se ha utilizado el método de pasos sucesivos, introduciendo como variable dependiente el rendimiento escolar general de los alumnos.

Para los alumnos de Educación Primaria se obtuvieron tres modelos predictivos del rendimiento académico. El primer modelo explicaba un 24% de la varianza, e incluía como única variable que predice el rendimiento general el Lenguaje Figurativo [$F(1,26) = 40.64, p < .001; R^2_{ajust.} = .238$]. El segundo modelo, incrementaba un 10% la varianza explicada al introducir la variable del CI [$F(2, 125) = 15.89, p < .001; R^2_{ajust.} = .325$]. Y el tercer modelo explicaba un 36% de la varianza al introducir la tarea de Conversaciones Inanimadas [$F(3, 124) = 11.80, p < .001; R^2_{ajust.} = .359$]. La tabla 3 muestra los coeficientes de regresión de las distintas variables incluidos en cada uno de los modelos.

Tabla 3.
Coefficientes de regresión de las variables incluidas en los modelos predictores del rendimiento general de los alumnos de Educación Primaria

		B	Error	B
Modelo 1: $F(1, 26) = 40.64, p < .001; R^2_{ajust.} = .238$	(Constant)	.216	.067	
	Lenguaje Figurativo	.448	.070	.494
Modelo 2: $F(2, 125) = 15.89, p < .001; R^2_{ajust.} = .325$	(Constant)	.158	.064	
	Lenguaje Figurativo	.381	.068	.420
	C.I.	.298	.072	.312
Modelo 3: $F(3, 124) = 11.80, p < .001; R^2_{ajust.} = .359$	(Constant)	.146	.063	
	Lenguaje Figurativo	.294	.073	.324
	C.I.	.283	.070	.296
	Conversaciones Inanimadas	.211	.077	.220

Los análisis de regresión de pasos sucesivos, para predecir el rendimiento de los alumnos de Educación Secundaria, arrojaron un único modelo significativo, en el cual únicamente la tarea de Portadas de Libros era la que predecía el rendimiento general, explicando un 25% de la varianza [$F(1, 27) = 10.55$; $p = .003$; R^2 ajustada = .254]. (Ver tabla 4).

Tabla 4.
Coefficientes de regresión para las variables introducidas en el modelo predictor del rendimiento general de los alumnos de Educación Secundaria

		B	Error	B
Modelo 1:	(Constant)	-.317	.177	
$F(1, 27) = 10,549$; $p = .003$, R^2 ajustada = .254	Portadas de Libros	.663	.204	.530

Conclusión y discusiones

En este trabajo se ha presentado la relación entre el rendimiento académico y las tareas de la inteligencia creativa-sintética de la Batería Aurora con base en la teoría de la inteligencia exitosa de Sternberg. Nuestra investigación se basó en el análisis de las relaciones entre las puntuaciones obtenidas en las 5 tareas de la inteligencia creativa-sintética y otras evaluaciones como es el rendimiento escolar o el CI.

En primer lugar, el rendimiento en Educación Primaria correlaciona significativamente con todas las tareas de la parte sintética de la Batería Aurora, esto es similar a los resultados obtenidos en el trabajo de Kornilov, Tan, Elliot, Sternberg, y Grigorenko (2012), en los que también correlacionan las pruebas de rendimiento con las tres habilidades del Aurora (analítica, creativa-sintética y práctica); o con los de Ferrándiz, Ferrando, Soto, Sainz y Prieto (2017) donde también aparecen similares correlaciones. El rendimiento en Educación Secundaria solamente correlaciona de forma significativa con la tarea de Lenguaje Figurativo. Además, el CI correlaciona también significativamente con todas las tareas excepto con Conversaciones Numéricas (Soto, 2012).

Quizá este sea el resultado más interesante, que las correlaciones entre rendimiento académico y creatividad cambian según el ciclo educativo. Parece que a los alumnos más pequeños se les premian sus ideas originales dentro del aula; mientras que el rendimiento académico en Educación Secundaria apenas muestra correlaciones con la creatividad. Esto parece confirmar la hipótesis de Sternberg sobre la importancia del contexto para favorecer o ahogar la creatividad en las diferentes etapas de desarrollo (Sternberg, & Lubart, 1995).

En segundo lugar, en nuestro estudio, al igual que ocurre en la investigación de Garaigordobil y Torres (1996), la creatividad verbal muestra mayores correlaciones que la creatividad gráfica con el rendimiento académico, esto se explica porque las tareas del contexto académico también exigen una habilidad verbal por parte de los alumnos, casi todas las tareas que se llevan a cabo en el colegio tienen sobre todo una carga verbal y no tanto gráfica. En la investigación de Limiñana et al. (2010) es también el dominio verbal el que más correlaciona con la creatividad.

En tercer lugar, los resultados sobre el valor predictivo de la creatividad sobre el rendimiento académico son interesantes. Si bien no todas las variables de creatividad mostraron un poder predictivo, las que entraron en el modelo predecían el rendimiento mejor de lo que lo hacía el CI. Es más en Educación Secundaria el CI no entró en el modelo de regresión y sí que entró la tarea Portadas de Libros. Puede deberse a que las pruebas de la Batería Aurora tienen una fuerte carga verbal, y dentro de la escuela la habilidad verbal es esencial para la comprensión del material de estudio.

Nuestros resultados son comparables a los de Kornilov et al. (2012). Ellos analizaron la relación entre el rendimiento académico y la Batería Aurora (tomando las 3 inteligencias: Analítica, Práctica y Creativa). En sus análisis, en los que se introdujeron como variables predictoras la edad, el género y las tareas de la Batería Aurora, se obtuvieron resultados significativos para la inteligencia práctica y para la sintética-creativa, así como, para los dominios verbal y numérico cuando se valoraban a los niños de Educación Primaria. Sin embargo, en los estudiantes de Educación Secundaria sólo la inteligencia práctica y el dominio verbal predecían significativamente el rendimiento.

De forma similar, la investigación de Vock, Preckel, y Holling (2011) muestra que son la memoria a corto plazo y la velocidad de procesamiento las variables predictoras del rendimiento académico, mientras que la creatividad y el razonamiento sólo son mediadoras del

mismo. En el trabajo de Palaniappan (2007), también se muestra como factor determinante del rendimiento académico el nivel de inteligencia de los alumnos, más que su nivel de creatividad.

Agradecimientos

Este trabajo se ha llevado a cabo gracias al apoyo de: a) Fundación Séneca-Agencia Regional de Ciencia y Tecnología (Ref.: 11896/PHCS/09). b) Ministerio de Ciencia y Tecnología (EDU2010-16370).

Referências bibliográficas

- Arya, M., & Maurya, S. P. (2016). Relationship between Creativity, Intelligence and Academic Achievement among School Going Children. *Studies on Home and Community Science*, 10(1-3), 1-7.
- Atkinson, S. (2004). A comparison of the relationship between creativity, learning style preference and achievement at GCSE and degree level in the context of design and technology project work. *DATA International Research Conference on Creativity and Innovation*, Sunderland University, England.
- Baer, J., Kaufman, J. C., & Gentile, C. A. (2004). Extension of the Consensual Assessment Technique to Nonparallel Creative Products. *Creativity Research Journal* 16(1), 113–117.
- Bano, A., & Naseer, N. (2014). Creativity and Academic Performance of Primary School Children. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, 34(2), 597-606.
- Cattell, R. B., & Cattell, A. K. (1973). *Test de factor "g". Escalas 2 y 3*. Institute for Personality and Ability Testing. (Adaptación española de TEA).
- Cattell, R. B., & Cattell, A. K. S. (1997). *Test de Factor "g". Escalas 2 y 3*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cattell, R. B., & Cattell, A. K. (2001). *Factor "g" Escalas 2 y 3*. Madrid: TEA ediciones.
- Corbalán, F. J., Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, M., & Limiñana, R. M. (2003). *CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA ediciones.
- Chart, H., Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2008). Identification: The Aurora Battery. En J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education* (pp. 345-365). Waco, TX: Prufrock Press.
- Ferrándiz, C., Ferrando, M., Soto, G., Sainz, M., & Prieto, M. D. (2017). Divergent thinking and its dimensions: What we talk about and what we evaluate?, *Anales de Psicología*, 33(1), 40-47.
- Garaigordobil, M., & Torres, E. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 18, 87-98.

- Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. New York: Wiley.
- González, M. P. (2003). Los factores de creatividad como determinantes del rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7(9), 59-67.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Jäger, A.O., Holling, H., Preckel, F., Schulze, R., Vock, M., Süß, H.-M. et al. (2006). BerlinerIntelligenzstruktur-Test fürJugendliche: Begabungs- undHochbegabungsdagnostik (BIS-HB) [Berlinstructure of intelligence test foryouth: Assessment of talent and giftedness]. Göttingen, German: Hogrefe.
- Khatena, J., & Torrance, E. P. (1976). *Khatena-Torrance Creative Perception Inventory*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Kornilov, S., Tan, M., Elliot, J., Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2012). Gifted identification with Aurora: Widening the spotlight. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 117-133.
- Limiñana, R.M., Bordoy, M., Juste, G., & Corbalán J. (2010). Creativity, intelectual abilities and response styles: Implications for academic performance in the secondary school. *Anales de Psicología*, 26(2), 212-219.
- Mourgues, C., Tan, M., Hein, S., Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2016). Using creativity to predict future academic performance: An application of Aurora's five subtests for creativity. *Learning and Individual Differences*, 51, 378-386.
- Naderi, H., Abdullah, R., Aizan, H. T., Sharir, J., & Kumar, V. (2010). Relationship between creativity and academic achievement: A study of gender differences. *Journal of American Science*, 6, 181-190.
- Palaniappan, A. K. (2007). *Academic achievement of groups formed based on creativity and intelligence*. Paper presented at the The 13th International Conference on Thinking Norrköping.
- Soto, G. (2012). *Diferentes perspectivas de evaluar el pensamiento creativo*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Sternberg, R. J. (1985/1990). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press. Trad. Castellano, *Más allá del cociente intelectual, una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. New York: Free Press.
- Ulmann, G. (1972). *Creatividad*. Madrid: Rialp.
- Vock, M., Preckel, F., & Holling, H. (2011). Mental abilities and school achievement: A test of a mediation hipotesis. *Intelligence*, 39(5), 357-369.

CREATIVITY AND ACADEMIC PERFORMANCE

Mercedes Ferrando³³

Lola Prieto²⁶

Marta Sainz²⁶

Carmen Ferrándiz²⁶

Abstract

This paper analyzes the relationship between Sternberg's synthetic-creative intelligence and academic performance. 264 students (47% boys), between 8 and 15 years old ($M = 10.57$; $SD = 1.68$) of the Region of Murcia (Spain) took part in this study. In order to evaluate synthetic-creative intelligence, the tasks from the Aurora Battery have been used. The academic performance was evaluated by means of the school grades and, in addition, the general intelligence of the students was evaluated, using the "g" factor test by Cattell and Cattell (1973, 2001). The results indicate that the predictive power of creativity over academic performance is higher in the levels of Primary Education than in Secondary Education.

Keywords: Synthetic-creative intelligence; academic performance; factor "g".

³³ Universidad de Murcia (España), mferran@um.es

CRIATIVIDADE E REPRESENTAÇÕES DO CLIMA CRIATIVO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Carla Leite³⁴,

Maria de Fátima Morais^{35*}

Fernanda Martins³⁶

Lúcia C. Miranda^{37*}

Resumo

Procura-se analisar as competências criativas e representações de clima criativo na sala de aula em 164 alunos do 2º e 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, considerando-se o ano de escolaridade e género. A avaliação das competências criativas realizou-se através da metodologia de avaliação de produtos criativos e para a avaliar as representações usou-se a escala “Clima para a Criatividade em Sala de Aula” (Fleith & Alencar, 2005, adaptada a Portugal por Dias, 2014). Os resultados indicam que alunos do 4º ano mostram melhor desempenho na maioria das competências criativas e percecionam mais autonomia em sala de aula. Quanto ao género, não houve diferenças na realização criativa, percecionando as raparigas mais positivamente algumas dimensões do clima em sala de aula.

Palavras-chave: Criatividade; Clima criativo; Crianças; Género; Escola

³⁴ Universidade do Minho, carlacl Leite@hotmail.com,

³⁵ Universidade do Minho, CIEd, fatima.morais@mail.telepac.pt

³⁶ Universidade do Porto

³⁷ Universidade da Madeira, CIEd

* Este trabalho é apoiado pelo CIEd – Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Introdução

A criatividade tem sido uma das dimensões psicossociais que mais tem ganho relevância face aos desafios da atualidade (Wechsler, Oliveira, & Suárez, 2015). Um dos contextos que tem suscitado variados estudos sobre criatividade é o Educativo e, especialmente, o escolar (Fleith, 2010). Neste contexto, a promoção de competências criativas deve começar na infância, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade (Barbot, Lubart, & Besançon, 2016).

Para tal promoção acontecer, é essencial que um clima criativo preencha a sala de aula, incluindo-se nele variáveis relacionais no que diz respeito à turma e ao professor, o qual emerge como um elemento fundamental para este objetivo (Fryer, 2015). As representações de clima e de aluno criativos, por parte dos professores, mas também dos alunos, são então alvos a pesquisar porque se têm mostrado condicionadoras das práticas (Bahia & Trindade, 2013).

Por seu lado, no estudo da criatividade e de suas representações, o género e o ano de escolaridade aparecem como variáveis a considerar (Morais & Fleith, 2017), apesar de, em ambos os casos, a investigação não ser inequívoca (Gralewski, Gadj, Wisniewska, Lebuda, & Jankowska, 2016; Kimmelmeier & Walton, 2016). São então dimensões ainda a aprofundar quando se pensa na criatividade como requisito a identificar e a desenvolver.

De um trabalho mais vasto sobre o relacionamento entre criatividade e representações de clima criativo em alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, realizado por uma autora deste artigo (Leite, 2017), retirou-se uma questão a apresentar no presente trabalho. Quer-se aqui analisar como se manifestam essas duas variáveis ao longo do 1º ciclo de escolaridade, especificamente nos 2º e 4º anos, em função do género e do ano.

Contextualização teórica

A criatividade é uma das mais complexas funções humanas (Alencar, 2015). Porém, este conceito reúne consenso quanto à sua importância na atualidade face à inovação que se impõe em todos os contextos (Soulé & Warrick, 2015). É também consensual, quando se procura uma sua definição, a simultaneidade da originalidade e da adequação que uma ideia ou um produto demonstram num dado contexto socio-histórico (Runco, 2014).

Muitos autores defendem que a criatividade pode ser desenvolvida no contexto educativo (Cropley, 2015; Plucker & Runco, 2011), podendo e devendo ser integrada neste contexto de forma intencional, tornando-se mesmo imprescindível (Baer, 2016). Especificamente, o contexto escolar é constituído por múltiplas influências, permite múltiplas aprendizagens e nele o indivíduo passa grande parte do desenvolvimento, sendo assim um contexto privilegiado para a promoção de criatividade (Ferrando, Sáinz, Soto, Fernández, & Valverde, 2015). Estes últimos autores defendem ainda que a promoção de competências criativas na escola deve iniciar-se logo nos primeiros anos, uma vez que esse é um período no qual a criança apresenta intensamente características de abertura, procura de novidade, tolerância à ambiguidade ou facilidade em arriscar.

Na infância, a criatividade apresenta oscilações numa trajetória desenvolvimental. Porém, os resultados não são lineares. Há autores (Torrance, 1967; Krampen, 2012) que afirmam três *declínios* – pelos 5/6 anos, o que habitualmente coincide com o início da escolaridade; pelos 9/10 anos (normalmente no 4º ano de escolaridade) e pelos 12/13 anos (início do 3º ciclo de escolaridade). Essas quedas surgem relacionadas com o desenvolvimento cognitivo (Lubart & Guignard, 2006) e com influências ambientais, nomeadamente a nível do percurso escolar, incluindo a adesão a novas normas (Torrance, 1980; Barbot, Lubart, & Besançon, 2016). Outros trabalhos apontam para um crescimento até ao 3º ano de escolaridade (Darvishi & Pakdaman, 2012) e mesmo até aos 9/10 anos (Charles & Runco, 2001; Gralowski, Gajda, Wisniewska, Lebuda, & Jankowska, 2016). Também em relação à variação da criatividade com o género, há diversidade nos resultados (Kimmelmeier & Walton, 2012). Por um lado, parece não haver diferenças na manifestação criativa de crianças nos dois géneros; por outro, se forem consideradas dimensões específicas avaliadas (por exemplo, fluência, flexibilidade ou características de personalidade associadas à criatividade), surgem desempenhos diferentes (Prado, Alencar, & Fleith, 2016; Sayed & Mohamed, 2013).

Para promover criatividade, a sua identificação, em lacunas e potencialidades, torna-se um passo necessário. Uma das formas de fazer tal identificação é recorrendo à avaliação de produtos, de realizações quotidianas que potencialmente envolvem manifestação de criatividade, como um texto, um desenho ou uma música. As metodologias de avaliação consensual (Amabile, 1996) e concetual (Besemer & O'Quin, 1999) têm sido defendidas, nomeadamente no que respeita à confusão entre preditores e critério (resolvendo dificuldades de validade externa) e entre potencial e realização, sendo a criatividade reconhecida em produtos concretos (Cropley & Kaufman, 2013). Em ambas as metodologias,

as condições de realização e de avaliação dos produtos têm sido padronizadas e controladas (Hennessey & Amabile, 2010).

Um clima criativo em sala de aula emerge também como condição essencial para o desenvolvimento de competências criativas. Autores como Cropley (2015) ou Sierra, Escobedo, Cuervo e Rosal (2015) sistematizam que este clima se caracteriza pela aceitação e respeito entre os intervenientes (professores e alunos), elevada motivação, particularmente intrínseca, valorização dos interesses e das capacidades dos alunos, incentivo à autonomia, encorajamento e apoio a ideias originais, momentos de reflexão crítica sobre o conteúdo trabalhado ou de elaboração de novas interpretações, conciliação entre trabalho e prazer, colaboração em detrimento da competição, entre outras características. Nesse ambiente, o professor permite ao aluno questionar, correr riscos, refletir, fazer novas interpretações. Valoriza a autoestima, evitando críticas destrutivas e aceitando o erro. É um profissional com sentido de humor, confiante e entusiasta, apaixonado pelo trabalho, tolerante à incerteza, flexível, persistente, reflexivo e crítico.

Dado que as representações da realidade condicionam as atitudes e práticas (Moscovici, 2005), a avaliação das representações de criatividade, em geral, e de clima criativo em sala de aula, em particular, têm suscitado investigação, apesar de esta ainda apresentar escassez (Miller & Mumford, 2014). Especificamente, é importante conhecer as representações dos alunos (Gonçalves & Fleith, 2015). O que eles pensam acerca da criatividade, de como são criativos e de como é o clima criativo em sala de aula influencia os seus comportamentos (Beghetto & Plucker, 2016).

Estudos revelam uma avaliação positiva, pelos alunos, da influência da sala de aula no potencial criativo (Dias, 2014; Pereira, 2014), Porém, nesta auscultação há também a referência a lacunas como, por exemplo, face ao incentivo à autonomia (Dias, 2014; Fleith & Alencar, 2006). Nestes dois últimos estudos, usando a escala de avaliação em causa neste artigo, os alunos classificaram mais positivamente os parâmetros Suporte do Professor à Expressão de Ideias, Interesse do Aluno pela Aprendizagem e Autoperceção de Criatividade, quer no estudo português, com alunos do 3º e 4º anos (Dias, 2014), quer no estudo brasileiro com crianças dos 3º e 4º anos de Fleith e Alencar (2006). Dados semelhantes foram encontrados com alunos do 6º ano (Fleith & Alencar, 2012). Comparando anos de escolaridade, foram os alunos do 4º ano, no estudo de Fleith e Alencar (2006), que apresentaram uma visão mais positiva do clima de sala de aula, comparativamente aos do 3º ano, em especial no Suporte do Professor à Expressão de Ideias e à Autonomia, considerando

que tinham mais oportunidade de desenvolver a sua criatividade em sala de aula. Para estas autoras, as crianças mais novas têm maior dificuldade em reconhecer ideias criativas e não estão tão preparadas para situações que solicitem maior amadurecimento cognitivo. Quanto a diferenças de género, nos estudos anteriores (Dias, 2014; Fleith & Alencar, 2006), as raparigas percecionavam maior Suporte do Professor à Expressão de Ideias, mais Interesse pela Aprendizagem e maior Incentivo à Autonomia do Aluno em relação aos rapazes.

Método

Objetivos

Quis-se analisar competências criativas e representações de clima criativo na sala de aula em alunos do 2º e 4º anos do 1º ciclo do Ensino Básico. Especificamente, explorou-se cada uma destas variáveis por ano de escolaridade e por género

Participantes

Participaram 164 alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, frequentando 88 alunos o 2º ano e 76 o 4º ano de escolaridade. Destes alunos, 83 são raparigas (45 do 2º ano e 38 do 4º ano) e 81 são rapazes (43 do 2º ano e 38 do 4ºano). As idades oscilaram entre 6 e 10 anos (média de 7.88 e desvio padrão de 1.09). Os professores avaliados pelos alunos foram 7, do género feminino, de idades compreendidas entre 36 e 58 anos, sendo professoras titulares das turmas estudadas.

Instrumentos

A avaliação de competências criativas foi feita pela metodologia de avaliação de produtos criativos, sendo avaliados desenhos e apelando-se à avaliação consensual (Amabile, 1996) e à avaliação concetual (Besemer & O'Quin, 1999). Foi pedido um desenho sobre “A importância da alimentação nos dias de hoje” para integrar numa exposição sobre o tema. Os produtos foram avaliados numa escala de 1 a 5 valores (desde “nada” até “muito”), através dos critérios a) Perceção Subjetiva da Criatividade: “Até que ponto a ideia subjacente à imagem é criativa apelando à minha conceção subjetiva de criatividade?”; b) Originalidade: “Até que

ponto, para esta faixa etária, a ideia subjacente a esta imagem me parece infrequente, nova?"; c) Adequação: "Até que ponto a ideia subjacente à imagem me parece adequada ao tema e ao objetivo pedido?" e d) Expressividade da ideia exposta no desenho: "Até que ponto a ideia subjacente à imagem chamou a atenção, causou impacto emocional, perturbou?".

Para avaliar como os alunos percecionam o clima de sala de aula no que respeita à criatividade e como se percecionam nessa dimensão, usou-se a escala "Clima para a Criatividade em Sala de Aula" (Fleith & Alencar, 2006) na sua versão adaptada a Portugal (Dias, 2014). Esta escala avalia dimensões estimuladoras e inibidoras da expressão da criatividade no contexto escolar. A versão usada tem 22 itens em formato *likert* com 5 possibilidades de resposta entre "nunca" e "sempre". É constituída por 4 fatores: Suporte do Professor à Expressão de Ideias do Aluno (exemplo de item: "O professor dá atenção às minhas ideias"); Interesse do Aluno pela Aprendizagem na Escola (exemplo de item: "Eu gosto da matéria ensinada"); Autoperceção de Criatividade pelo Aluno (exemplo de item: "Eu tenho muitas ideias"); e Autonomia do Aluno na Escola (exemplo de item: "Eu posso escolher o que posso fazer"). A Escala oferece bons indicadores psicométricos. Não tendo duração determinada, a aplicação demorou cerca de 20 minutos.

Procedimentos

Os coordenadores das escolas e os professores titulares das turmas tiveram conhecimento dos objetivos do estudo e dos instrumentos a aplicar, assim como a garantia do anonimato e da confidencialidade dos dados. Aos encarregados de educação foi pedida autorização escrita para a participação dos educandos.

Para avaliar as produções dos alunos contou-se com três juízes (professoras do 1º ciclo do Ensino Básico). Com eles foram analisados os objetivos do estudo, a escala e os critérios de avaliação. A cotação dos produtos foi feita de forma independente e seguindo os procedimentos sugeridos por Amabile (1983, 1996). A avaliação foi conduzida por uma das investigadoras, em de sala de aula. Para a análise dos dados, recorreu-se ao programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 24.0.

Apresentação e discussão dos resultados

Dados descritivos

Para os valores a obter nas competências criativas, realizou-se o teste de *Friedman* para amostras relacionadas com o objetivo de estabelecer a concordância entre juízes. Sempre que as avaliações eram concordantes, foram calculadas as médias dos respetivos juízes. Assim, obteve-se para: a) Originalidade – concordância de 2 juízes (reteve-se a hipótese nula, $\chi^2(1) = 0,190$, $p = 0,663$); b) Adequação – concordância de 2 juízes (reteve-se a hipótese nula, $\chi^2(1) = 1,220$, $p = 0,269$); c) Expressividade - concordância de 2 juízes (reteve-se a hipótese nula, $\chi^2(1) = 0,048$, $p = 0,827$); d) Criatividade Subjetiva - concordância de 3 juízes (reteve-se a hipótese nula, $\chi^2(2) = 0,495$, $p = 0,287$). Calculados estes índices de concordância, estabeleceram-se as médias dos valores atribuídos pelos juízes concordantes para cada competência.

Tabela 1

Resultados das perceções de clima criativo em sala de aula e das competências criativas

	Média -DP	Min - Máx.
Clima Criativo N= 164	Suporte (min9-max45)	34,2 - 0,43
	Interesse (min7-max35)	29,0 - 3,67
	Autoperceção (min3-max15)	11,7 - 2,36
	Autonomia (min3-max15)	9,1 - 2,51
Competências Criativas N=164	Originalidade (min1-max5)	2,0 - 2,82
	Adequação (min1-max5)	2,6 - 2,93
	Expressividade (min1-max5)	1,9 - 0,81
	Perceção Subjetiva (min1-max5)	2,1 - 0,76

Tomando as médias da amostra global (cf. Tabela 1), verifica-se que o valor mais elevado nas competências criativas corresponde à Adequação e os menos elevados à Originalidade e à Expressividade, estando os desvios padrão perto da unidade e indicando os valores máximos e mínimo variabilidade. Nas representações de clima criativo em sala de aula, os valores mais elevados correspondem ao Suporte do Professor à Expressão de Ideias do Aluno e ao Interesse do Aluno pela Aprendizagem na Escola, obtendo-se as pontuações inferiores na Autoperceção de Criatividade pelo Aluno e, sobretudo, na Autonomia do Aluno na Escola. Os desvios padrão são elevados e os valores mínimo e máximo indicam maior variação nos dois fatores mais pontuados.

Tabela 2:

Resultados das competências criativas por ano de escolaridade

	Ano	N	Média - D P
Originalidade	2º ano	88	1,8 - 0,78
	4º ano	76	2,1 - 0,85
Adequação	2º ano	88	2,2 - 0,83
	4º ano	76	2,9 - 0,89
Expressividade	2º ano	88	1,7 - 0,71
	4º ano	76	2,1 - 0,87
Perceção subjetiva	2º ano	88	1,8 - 0,68
	4º ano	76	2,3 - 0,78

Por ano de escolaridade (cf. Tabela 2), verifica-se que é o 4º ano a apresentar valores mais elevados para as diversas competências criativas, assim como em todos os fatores da Escala de representações, com exceção do Interesse do Aluno pela Aprendizagem na Escola.

Tabela 3:

Resultados das percepções de clima criativo em sala de aula e das competências criativas por género

	Ano	N	Média - D P
Originalidade	feminino	81	1,9 - 0,81
	masculino	83	2,0 - 0,83
Adequação	feminino	81	2,5 - 0,99
	masculino	83	2,6 - 0,87
Expressividade	feminino	81	2,0 - 0,84
	masculino	83	1,9 - 0,78
Percepção subjetiva	feminino	81	2,1 - 0,77
	masculino	83	2,0 - 0,75

Em relação ao género (cf. Tabela 3), na Originalidade e na Adequação os rapazes obtiveram valores apenas muito ligeiramente mais elevados. Já para Expressividade e Percepção Subjetiva de Criatividade, os valores são ligeiramente mais elevados nas raparigas. São as raparigas que apresentam médias mais elevadas em todos os fatores das representações de clima criativo em sala de aula, acontecendo a menor diferença na Autopercepção de Criatividade pelo Aluno.

Competências criativas

Realizou-se o teste *t de Student* para amostras independentes ($p < 0,05$) para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas nas competências criativas em alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, em função do ano de escolaridade (2º e 4º anos). Apenas não se encontraram diferenças significativas para a Originalidade, sendo verificadas em Adequação ($t_{(162)} = -5,148$, $p = 0,000$), Expressividade ($t_{(162)} = -3,110$, $p = 0,002$) e Percepção Subjetiva de Criatividade ($t_{(162)} = -4,077$, $p = 0,000$). Para todos estes parâmetros de criatividade, os valores do 2º ano foram inferiores aos do 4º ano.

Estes dados contrariam a tendência da *quebra* de criatividade no 4º ano apontada por Torrance (1967) ou Krampen (2012), mas vão no sentido de outros estudos como os de Charles e Runco (2001) ou de Gralowski e colegas (2016). Estes trabalhos apontam não para um declínio, mas para um aumento da criatividade nas idades correspondentes ao final do 1º ciclo. Também o declínio da manifestação criativa neste final de ciclo pode acontecer mediante o exercício de metodologias de ensino, verificando-se preferencialmente quando estas são tradicionais (Besaçon, Lubart, & Barbot, 2013). Ora, também são os alunos do 4º ano a perceberem-se

como mais autónomos em sala de aula (cf. seguinte subtópico): possivelmente esta perceção corresponde a práticas docentes não tradicionais que permitem maior autonomia e, se as representações corresponderem à realidade, é assumido um papel importante da autonomia na manifestação criativa (Alencar, Braga, & Marinho, 2016). Fica a curiosidade de não haver diferença entre anos de escolaridade face à Originalidade, mas oscilações em parâmetros diferentes ocorrem na avaliação das trajetórias desenvolvimentais da criatividade (Kleibecker, De Dreu, & Crau, 2013).

Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nas competências criativas em função do género. Este dado encontra eco em variados estudos (Prado, Alencar, & Fleith, 2016; Sayed & Mohamed, 2013).

Representações de clima criativo em sala de aula

Apenas na Autonomia do Aluno na Escola foi houve diferença estatisticamente significativa em função do ano de escolaridade, apresentando o 4º ano valores mais elevados ($t_{(162)} = -2,194$, $p = 0,030$). Fleith e Alencar (2006), no Brasil, avaliando crianças do 1º ciclo, e com a mesma Escala de avaliação, tinham também verificado superioridade do 4º ano face ao 3º nesta dimensão de Autonomia do Aluno. Pode-se ainda entender este dado tomando duas perspetivas: a do clima em sala de aula avaliado e a do aluno avaliador. No primeiro caso, e se houver correspondência entre as representações e a realidade em sala de aula, talvez os docentes do 4º ano necessitem, e se sintam legitimados para isso, de um maior apelo à autonomia dos alunos – é o final de um ciclo de escolaridade, com a necessidade de preparação para novos desafios; as tarefas dadas são naturalmente mais complexas do que em anos anteriores e os alunos são percecionados como mais velhos no que isso implica de desenvolvimento psicossocial. Por seu lado, talvez os próprios alunos tenham mais consciência, do que os do 2º ano, do que é permitido a nível de autonomia e se aventurem mais nesse sentido do que os mais novos e mais dependentes de orientações externas.

Em função do género, houve diferenças estatisticamente significativas no Suporte do Professor à Expressão de Ideias do Aluno ($t_{(162)} = 2,217$, $p = 0,028$) e na Autonomia do Aluno na Escola ($t_{(162)} = 2,081$, $p = 0,039$) apresentando as raparigas médias mais elevadas. Quanto à perceção de maior suporte pelo professor pelas raparigas, os estudos de Dias (2014) e de Fleith e Alencar (2006), com a Escala de avaliação usada neste trabalho, chegaram ao mesmo resultado em crianças dos 4º e 3º anos de escolaridade. Quanto à perceção de maior

autonomia, este dado é também coerente com os de Fleith e Alencar (2006) e parece particularmente interessante. Alguns estudos (Alencar, 2002; Wai, 2013) apontam para que as raparigas sejam mais inibidas, tenham maior receio de arriscar e menor autoestima, sendo consideradas assim com menos oportunidades de serem criativas (Gralewski & Karwowski, 2013). O resultado neste estudo reforça representações em sentido inverso. Não se pode esquecer que os docentes eram do género feminino. É então possível pensar em pontos de vista que passam pelas docentes e pelas alunas: as docentes podem identificar-se mais com as alunas e assim exibirem mais atitudes de suporte à autonomia junto destas; também as alunas se identificarão com as docentes de forma mais intensa do que os rapazes e isso possibilitará sentirem-se mais apoiadas e (consequentemente) autónomas em sala de aula.

Conclusões

Com alunos do 1º ciclo de escolaridade, pretendeu-se analisar a realização criativa e representações de clima criativo na sala de aula em função do ano de escolaridade e do género. Os alunos do 4º ano mostraram melhor desempenho em várias competências criativas e perceberam maior autonomia em sala de aula face aos colegas do 2º ano. Não surgiram diferenças na realização criativa por parte de rapazes e de raparigas, mas estas perceberam maior Autonomia do Aluno na Escola e maior Suporte do Professor à Expressão de Ideias do Aluno em sala de aula.

As diferenças encontradas por ano de escolaridade são enquadráveis na literatura, no que respeita à criatividade (Charles & Runco, 2001; Gralewski *et al.*, 2016) e às representações de clima criativo (Dias, 2014; Fleith & Alencar 2006). Também a ausência e a presença de diferenças de género verificadas vão ao encontro de estudos anteriores, nomeadamente de Prado, Alencar e Fleith (2016) ou de Sayed e Mohamed (2013) no primeiro caso, e de Fleith e Alencar (2006) no último. Porém, face à diferença na realização criativa por anos de escolaridade, à inexistência de diferenças de género nesta realização e ao facto de as raparigas perceberem maior autonomia em sala de aula, têm sido obtidos resultados em sentidos diferentes, como já foi apresentado. Os dados inconclusivos reforçam a ideia de que este trabalho pode contribuir para domínios ainda carentes de investigação empírica, muito particularmente no que respeita às representações sobre clima criativo em contexto educativo (Miller & Mumford, 2014).

Mais investigações serão necessárias, recorrendo a um maior número de alunos e de professores, controlando-se nestes últimos o género e a experiência docente e havendo assim maior diversidade de práticas em sala de aula a avaliar. A comparação de resultados obtidos por representações e por observações de tais práticas seria ainda particularmente interessante. Também a criatividade deverá ser avaliada através de diferentes produtos.

Além de contribuições para a investigação na área estudada, deste trabalho exploratório podem já surgir alertas e reforços a orientações educativas pragmáticas para educadores do 1º ciclo de Ensino Básico. Sai reforçada a aposta em práticas educativas promotoras da igualdade de género no desenvolvimento da criatividade na infância. Pode-se também alertar os docentes destes anos de escolaridade para um possível condicionamento das representações por parte dos alunos, de autonomia e de suporte pela docência, a partir do género (dos alunos e do docente). Reforça-se ainda a importância de práticas intencionais de promoção de competências criativas e da autonomia dos alunos desde os primeiros anos da escolaridade.

Referências bibliográficas

- Alencar, E. M. (2015). Promoção da criatividade em distintos contextos: Entraves e desafios. In M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (Orgs.), *Criatividade: Aplicações práticas em contextos internacionais*, (pp. 59-136). São Paulo: Vetor.
- Alencar, E. M., Braga, N. P., & Marinho, C. D. (2016). *Como desenvolver o potencial criador*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Amabile, T. M. (1996). *Creative in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Baer, J. (2016). *Domain specificity of creativity*. London: Academic Press.
- Bahia, S., & Trindade, J. P. (2013). Transformar o velho em novo: A integração da criatividade na educação. In F. H. R. Piske & S. Bahia (Coords), *Criatividade na escola: O desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/ superdotação (AH/SD) e talento*, (pp. 15 – 32). Curitiba: Juruá Editora.
- Barbot, B., Lubart, T. I., & Besançon, M. (2016). "Peaks, slumps, and bumps": Individual differences in the development of creativity in children and adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 151, 33-45.
- Beghetto, R. A., & Plucker, J. A. (2016). Revisiting the relationship among schooling, learning, and creativity. In J. C. Kaufman and J. Baer. (Eds.). *Creativity and reasoning in cognitive development*, (pp. 72-91). New York: Cambridge University Press.
- Besançon, M., Lubart, T., & Barbot, B. (2013). Creative giftedness and educational opportunities. *Educational and Child Psychology*, 30 (2), 79-88.

- Besemer, S. P., & O'Quin, K. (1999). Confirming the Three-Factor Creative Product Analysis Matrix Model in an American sample. *Creativity Research Journal*, 12 (4), 287-296.
- Charles, R. E., & Runco, M. A. (2001). Developmental trends in the evaluative and divergent thinking of children. *Creativity Research Journal*, 13 (3&4), 417-437.
- Cropley, A. J. (2015). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. London: Routledge.
- Cropley, A. J., & Kaufman, J. (2013). Rating the creativity of products. In K. Thomas & J. Chan, (Eds.). *Handbook of research on creativity*, (pp. 97 – 211). Northampton, MA: Edward Elgar.
- Darvishi, Z., & Pakdaman, S. (2012). "Fourth Grade Slump in Creativity": Development of Creativity in Primary School Children. *International Journal of Law and Social Sciences*, 1 (2), 40-48.
- Dias, C. A. F. (2014). *Criatividade no Ensino Básico: um olhar sobre as representações de alunos e professores em escolas de diferentes contextos socioeconómicos*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Ferrando, M., Sáinz, M., Soto, G., Fernández, M. C., & Valverde, J. (2015). Estratégias para incentivar a criatividade na educação infantil. In M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (Orgs.), *Criatividade: Aplicações práticas em contextos internacionais*, (pp. 155 – 180). São Paulo: Vetor.
- Fleith, D. S. (2010). Avaliação do clima para a criatividade em sala de aula. In E. Alencar, M.F. Bruno-Faria, & D. Fleith (Orgs.). *Medidas de Criatividade*, (pp. 55 – 66). São Paulo: Artmed Ed.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. (2006). Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. *Psicologia em Estudo*, 11, 513-521.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. (2012). Autoconceito e clima criativo em sala de aula na percepção de alunos do Ensino Fundamental. *Psico-USF*, 17, 195-203.
- Fryer, M. (2015). Estratégias e programas para o desenvolvimento da criatividade. In M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (Orgs.), *Criatividade: Aplicações práticas em contextos internacionais*, (pp. 33-55). São Paulo: Vetor.
- Gonçalves, F. C., & Fleith, D. S. (2015). Proposta de intervenção de estímulo à criatividade no contexto escolar e familiar. In M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (Eds.), *Criatividade. Aplicações práticas em contextos internacionais*, (pp. 181-209). São Paulo, SP: Vetor.
- Gralewski, J., & Karwowski, M. (2013). Polite girls and creative boys? Students' gender moderates accuracy of teachers' ratings of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 47(4), 290-304.
- Gralewski, J., Gajda, A., Wisniewska, E. Lebuda, I., & Jankowska, D. M. (2016). Slumps and Jumps: Another look at developmental changes in creative abilities. *Creativity- Theories Research Applications*. 3(1), 152-177.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569–598.
- Kemmelmeier M., & Walton A. P. (2012). Creativity in its social context: The interplay of organizational norms, situational threat, and gender. *Creativity Research Journal*, 24(2/3), 208-219.

- Kemmelmeier, M., & Walton A. P. (2016) Creativity in Men and Women: Threat, Other-Interest, and Self-Assessment, *Creativity Research Journal*, 28 (1), 78-88.
- Kleibeuker, S. W., De Dreu, C. K., & Crone, E. A. (2013). The development of creative cognition across adolescence: Distinct trajectories for insight and divergent thinking. *Developmental Science*, 16, (1), 2-12.
- Krampen, G. (2012). Cross-sequential results on creativity development in childhood within two different school systems: Divergent performances in Luxembourg versus German Kindergarten and elementary school students. *Europe's Journal of Psychology*, 8 (3), 423-448.
- Leite, C. (2017). *Criatividade e representações do clima criativo em sala de aula: Um estudo exploratório no 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho
- Lubart, T. I., & Guinard, J. H. (2006). The generality-specificity of creativity: A multivariate approach. In R. J. Sternberg, E. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity – from potential to realization* (pp. 43-56). Washington DC: APA.
- Miller, A. L., & Mumford, A. D. (2014). Creative cognitive processes in Higher Education. *The Journal of Creative Behaviour*, 48, 1-17.
- Morais, M. F. & Fleith, D. S. (2017). Conceito e avaliação de criatividade. In L. S. Almeida (Org.), *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento*, (pp. 19-44). Porto: CERPSI.
- Morais, M.F., Viana, F. L., Dias, C., & Fleith, D. S. *Clima para a Criatividade em Sala de Aula: Estudo de adaptação de uma escala de avaliação a crianças portuguesas* (artigo submetido)
- Moscovici, S. (2005). *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes
- Pereira, T. F. L. (2014). *Clima criativo em sala de aula e motivação para a aprendizagem: Um estudo exploratório em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Plucker, J., & Runco, M. A. (2011). Enhancement of creativity. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity*, (pp. 537-540). San Diego, CA: Elsevier.
- Prado, R. M. Alencar, M. L., & Fleith, D. S. (2016) Diferenças de gênero em criatividade: Análise das pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*, Vol. LXVI, (144), 113-124.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes – Research, development and practice*. San Diego, CA: Academic Press.
- Sayed, E. M., & Mohamed, A. H. H. (2013). Gender differences in divergent thinking: Use of Creative Thinking Drawing Production on an Egyptian sample. *Creativity Research Journal*, 25, 222 - 227.
- Sierra, M. D., Escobedo, P. S., Cuervo, A. A. V., & Rosal, A. B. (2015): Estratégias e programas para o desenvolvimento da criatividade nas escolas do México. In M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (Eds.), *Criatividade. Aplicações práticas em contextos internacionais*, (pp. 257-268). São Paulo, SP: Vetor.
- Soulé, H., & Warrick, T. (2015). Defining 21st century readiness for all students: What we know and how to get there. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 178-186.

Torrance, E. P. (1967). *Understanding the fourth-grade slump in creative thinking*. Washington, DC: United States Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Bureau of Research.

Torrance, E. P. (1980). *Growing up creatively gifted: A 22-year longitudinal study*. Madison at River Falls: University of Wisconsin.

Wai, J. (2013). Investigating America's elite: Cognitive ability, education, and sex differences. *Intelligence, 41*, 203-211.

Wechsler, S. M., Oliveira, K. S., & Suárez, J. T. (2015). Criatividade e saúde mental: desenvolvendo as forças positivas de caráter. In M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (Orgs.). *Criatividade: Aplicações práticas em contextos internacionais*, (pp. 59 – 136). São Paulo: Vetor.

* Um estudo de adaptação desta escala a Portugal foi realizado recentemente com uma amostra mais alargada, tendo-se encontrado, contudo, a mesma estrutura fatorial (Morais, Viana, Dias, Fleith & Alencar, submetido)

**CREATIVITY AND REPRESENTATIONS OF THE CREATIVE CLIMATE IN THE CLASSROOM: AN
EXPLORATORY STUDY IN ELEMENTARY EDUCATION**

Carla Leite³⁸,

Maria de Fátima Morais^{39*}

Fernanda Martins⁴⁰

Lúcia C. Miranda^{41*}

Abstract

The purpose is to analyze the creative competences and representations of creative climate in the classroom in 164 students of the 2nd and 4th year of the 1st cycle of Basic Education, distributed by year of schooling and gender. The evaluation of creative competencies was done using the methodology of evaluation of creative products and to evaluate the representations the scale was used "Climate for Creativity in Classroom" (Fleith & Alencar, 2005, adapted to Portugal by Dias, 2014). The results indicate that students of the 4th year show better performance in most of the creative competences and perceive more autonomy in the classroom. As for gender, there were no differences in the creative achievement, with girls perceiving more positively some dimensions of the climate in the classroom.

Keywords: Creativity; Creative climate; Children; Genre; School.

³¹Universidade do Minho, carlacrleite@hotmail.com,

^{32*}Universidade do Minho, CIEEd, fatima.morais@mail.telepac.pt

³³Universidade do Porto

^{34*}Universidade da Madeira, CIEEd

*This work is funded by CIEEd – Research Centre on Education, projects UID/CED/1661/2013 and UID/CED/1661/2016, Institute of Education, University of Minho, through national funds of FCT/MCTES-PT.

O PROGRAMA SUPERCRIATIVOS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS CRIATIVAS

Ana P. Antunes⁴²

Raquel Oliveira⁴³

Resumo

Neste trabalho avalia-se a eficácia do programa de desenvolvimento da criatividade SuperCriativos, implementado numa escola do 1º ciclo do Ensino Básico Português, na Região Autónoma da Madeira. No estudo participaram 76 alunos (41 rapazes e 35 raparigas), distribuindo-se 36 alunos pelos grupo experimental e 40 alunos pelo grupo de controlo. Foi realizada uma avaliação pré-teste e pós-teste, com recurso ao Teste de Pensamento Criativo de Torrance, sendo que os resultados revelaram um efeito de interação entre o grupo e o momento, favorável aos alunos do grupo experimental no pós-teste, para os parâmetros de flexibilidade, elaboração, originalidade, abstração de títulos, resistência ao fechamento e vigor criativo. Quando se considerou também o género, verificou-se um efeito de interação entre género, grupo e momento, registando-se um desempenho diferenciado entre os rapazes e as raparigas, para os parâmetros fluência, originalidade e vigor criativo. Apresentam-se algumas reflexões sobre os resultados, bem como algumas considerações para estudos futuros.

Palavras-chaves: criatividade; desenvolvimento da criatividade; competências criativas

⁴² Universidade da Madeira & Centro de Investigação em Estudos da Criança, aantunes@uma.pt

⁴³ Escola EB1/PE da Nazaré

Introdução

Atualmente, a possibilidade de desenvolvimento da criatividade tem sido apresentada não só como um desafio, mas também como uma necessidade, em vários contextos, nomeadamente educativos, pois emerge como uma das características essenciais ao ser humano no século XXI (Richardson & Mishra, 2018). De facto, a promoção da criatividade em contexto escolar tem merecido a atenção de vários investigadores (Morais, Jesus, Azevedo, Araújo, & Viseu, 2015), alertando-se para que, na escola, não se dissociem fatores importantes para a motivação académica e para o comportamento criativo, tais como a curiosidade, a persistência e a abertura à experiência (Morais, 2013).

De forma mais concreta, em Portugal, o pensamento criativo apresenta-se como uma das áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, recentemente formulado (Martins, 2017) e homologado pelo Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho. Nesse perfil, entre outros aspetos, pode ler-se, como descritores operativos, que os alunos desenvolvem ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade, e estão dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a criatividade e a inovação. (Martins, 2017, p. 24).

Mediante este facto, coloca-se então a questão de como pode ser desenvolvida a criatividade e como podem os estabelecimentos de educação responder a tal demanda através do seu projeto educativo. Nesse sentido, importa mediar e auxiliar os professores na explicitação e operacionalização do conceito de criatividade, ou seja, que tipo de criatividade se quer estimular, pois a multiplicidade de conceitos existentes e de práticas são uma realidade (Cochrane & Antonczak, 2015; Glăveanu, 2018; Leggett, 2017). Além disso, diversas vezes os professores revelam alguma imprecisão na compreensão da criatividade, revelando alguma fragilidade no reconhecimento de competências criativas dos alunos em geral ou quando se trata de grupos mais específicos, como os alunos sobredotados (Kettler & Bower, 2017) ou alunos no nível do pré-escolar (Leggett, 2017).

A partir desta preocupação, em apoiar os professores nas atividades de aprendizagem que promovem a criatividade, Richardson e Mishra (2018) desenvolveram o SCALE (Support for Creativity in a Learning Environment), uma escala com 14 itens de categorias (Contexto físico; Clima de aprendizagem; e Envolvimento do aluno), que permitiu aos educadores o contacto com exemplos específicos de aspetos que, de acordo com os autores, promovem a criatividade (e.g.,

relacionados com práticas na sala de aula ou com a interação entre professores e alunos). Na mesma linha de pensamento, Tran, Ho, Mackenzie e Le (2017) desenvolveram e implementaram critérios para avaliar uma aula promotora da criatividade (Assessment Criteria of a Lesson for Creativity - ACLC), sendo que os resultados também revelaram que o ACLC ajudou os professores não só a preparar como a implementar práticas educativas de estímulo à criatividade.

Todavia, os programas de desenvolvimento da criatividade aparecem na literatura como um dos aspetos privilegiados, e investigados, sobre a questão da intervenção na área. A esse propósito Nakano (2011), a partir de revisão da literatura, apresentou exemplos de programas aplicados, sendo que a maioria deles revelou resultados que traduziam ganhos por parte dos alunos no desenvolvimento de competências criativas. De facto, a promoção de competência criativas tem acontecido em diversos contextos, sendo dirigida a alunos de diferentes níveis de ensino. Refira-se ainda que o *Future Problem Solving International (FPSI)*, uma das propostas mais conhecidas a nível internacional, e também desenvolvida em Portugal, tem-se revelado eficaz no desenvolvimento de competências criativas dos participantes (Morais et al., 2015; Azevedo, Morais, & Martins, 2016).

Face ao exposto foi desenvolvido o programa SuperCriativos, implementado numa escola do 1º ciclo do Ensino Básico Português, na Região Autónoma da Madeira (RAM), enquadrado num estudo de mestrado (Oliveira, 2012), sendo que no presente trabalho, partindo desse estudo mais alargado, se definiu como objetivo principal avaliar a eficácia deste programa no desenvolvimento de competências criativas, através da utilização do Teste de Pensamento Criativo de Torrance (TTCT).

Método

Participantes

No estudo participaram 76 alunos (41 rapazes e 35 raparigas) com uma média de idade correspondente a 9 anos ($DP = 1,0$), oscilando entre os 7 e os 11 anos, os quais frequentavam o 3º ($n=33$) e o 4º ($n=43$) anos de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico português, em duas escolas públicas da Região Autónoma da Madeira (RAM).

Os alunos foram distribuídos por dois grupos para efeito da investigação: O grupo experimental (GE) com 36 alunos (16 alunos do 3º ano e 20 alunos do 4º ano) e o grupo de controlo (GC) com 40 alunos (17 alunos do 3º ano e 23 alunos do 4º ano). Estes dois grupos de alunos, apresentavam, características semelhantes no que se refere à caracterização do

contexto geográfico e sociocultural das escolas, conforme descrito nos projetos educativos das escolas, e os dados estatísticos constantes nos projetos de turma relativos à idade, género e nível socioeconómico. Além disso, através de uma comparação de médias verificou-se que a diferença do número de alunos por ano não era estatisticamente significativa [$\chi^2(1)=.029$; $p=.864$], que a diferença da média de idades do GE e do GC [$t(74)=-0.579$; $p=.564$] também não era significativa, bem como não era significativa a diferença da distribuição de rapazes e raparigas [$\chi^2(1)=.790$; $p=.821$].

Instrumentos

Utilizaram-se dois tipos de instrumentos para avaliar a eficácia do Programa SuperCriativos, em ambos os momentos de avaliação, pré-teste e pós-teste: (1) o *Torrance Test of Creative Thinking* (TTCT) – Figurativo (Forma A) (Torrance, 1992); e (2) a Criação de uma história futurista.

A versão do TTCT utilizada é constituída por três atividades distintas, requerendo-se em cada uma a produção do sujeito a partir de um estímulo visual apresentado, como na atividade 1, ou várias produções a partir de vários estímulos visuais apresentados, como nas atividades 2 e 3, sendo que cada atividade tem uma duração máxima de execução de dez minutos (Azevedo, 2007).

Com este instrumento é possível a avaliação de cinco componentes da criatividade: A Fluência, a Originalidade, a Elaboração, a Abstração de títulos e a Resistência ao fechamento; bem como de treze elementos criativos associados ao Vigor Criativo: Expressão Emocional, Contando uma História, Movimento ou Ação, Expressividade nos Títulos, Combinação de Figuras Incompletas, Combinação de Linhas Paralelas, Perspetiva Invulgar, Visualização Interna, Extensão dos Limites, Humor, Riqueza do Imaginário, Coloração do Imaginário e Fantasia.

A criação de uma história futurista, enquadrada numa lógica de produto criativo, foi utilizada para avaliar elementos como: A originalidade, a capacidade de encontrar ideias/soluções adequadas para um problema, o embelezamento das frases, a organização do texto, e a clareza na expressão escrita. A história futurista consistia na produção escrita de uma história, em que o aluno se colocava como se o futuro estivesse a acontecer no momento presente, a qual deveria estar relacionada com um de dois temas propostos: (1) Viver saudável; e (2) O ambiente.

Na realização da história a criança deveria ser capaz de colocar como elementos constituintes da história: (1) Identificar as ideias chave sobre o tema; (2) Apresentar um problema bem sustentado (conflito); (3) Apresentar ideias para o desenvolvimento da história, de forma a salientar as consequências; (4) Apresentar soluções eficientes e bem fundamentadas; e (5) Dar uma conclusão à história, que pode ser a moral da história ou algo para o leitor refletir.

Para a realização deste estudo utilizou-se ainda o Programa SuperCriativos, um programa de escrita criativa, construído em articulação com o programa do português introduzido no 1º Ciclo; explorando diversas áreas, que além de serem de interesse para os alunos apresentavam-se relacionadas com problemas reais.

O programa foi construído a contemplar quatro objetivos: (1) Motivar para atividades criativas; (2) Desenvolver competências criativas (pensamento divergente, fluência, originalidade elaboração resistência ao fechamento, abstração de títulos e vigor criativo); (3) Promover a autoestima; e (4) Desenvolver competências de expressão oral e escrita. O SuperCriativos desenrolou-se ao longo de 10 sessões de 60 minutos cada uma. As sessões estruturaram-se a partir de uma sequência progressiva de complexidade das atividades criativas, ou seja, partia-se, inicialmente, da exploração da palavra, passando-se à frase e pequenos textos, e finalizando-se com a construção criativa de diferentes tipos de texto e de exigência mais complexa.

As técnicas e os métodos utilizados na implementação das sessões do programa foram diversificados, tais como, o *brainstorming*, a aprendizagem ativa, a técnica de combinações forçadas (através de analogias) e o trabalhar o erro criativamente, através da atividade do prefixo arbitrário.

Procedimentos

Para a realização do estudo foi solicitada a devida autorização e a colaboração dos órgãos diretivos das duas escolas básicas envolvidas, bem como dos professores indiretamente envolvidos no programa, através de reuniões para o efeito. Nesses momentos, foram apresentados os objetivos do estudo e prestadas informações sobre o programa SuperCriativos, e sobre a sua aplicação, nomeadamente, a duração, os grupos de alunos e os procedimentos de avaliação pré e pós-teste.

A aplicação do programa SuperCriativos, e respetiva avaliação, decorreu ao longo do primeiro período letivo (entre os meses de setembro e dezembro de 2011), conduzidas pela segunda autora do presente trabalho. Aos alunos do GE foi aplicado o TTCT- Figurativo (versão A), antes e depois do programa, em contexto de sala de aula, num período de 45 minutos. Os alunos foram informados sobre os objetivos das atividades do TTCT e da aplicação do mesmo, tendo-lhes sido garantido o anonimato bem como o caráter não avaliativo das provas para os seus resultados escolares.

O grupo experimental frequentou o programa de escrita criativa, em horário extracurricular, sendo que, na primeira e na última sessão, os participantes realizaram, individualmente, a atividade Criação de uma história futurista de acordo com os critérios explicitados anteriormente, ou seja, após a escolha de um dos temas propostos (Viver Saudável ou O Ambiente) foram apresentadas as linhas orientadoras para a realização da atividade, a qual teve uma duração de 60 minutos. As restantes sessões decorreram conforme objetivos do programa, procurando estimular a criação de produções criativas, partindo de obras literárias infantis, jogos, exercícios e técnicas de estímulo à criatividade.

Posteriormente, as respostas do TTCT foram cotadas segundo as normas constantes do manual do Torrance (1992) e de formação dada pelo Torrance Center do Porto, à segunda autora, para esta tarefa. As histórias futuristas foram avaliadas por um avaliador externo (professora do 1º Ciclo), tendo-se mantido o anonimato dos alunos para garantir a imparcialidade dos resultados. Além disso, procurando uma melhor avaliação dos textos criativos, construiu-se um guia de cotação e avaliação, que foi fornecido ao avaliador externo.

Os dados recolhidos foram analisados, para o presente trabalho, através do programa estatístico SPSS, versão 24, para *MacOSX*.

Resultados

Apresentam-se os resultados, referentes à eficácia do Programa SuperCriativos, considerando os dados do TTCT aplicado, com recurso a comparação de médias entre os grupos (T-test e análise de variância (ANOVA) para medidas repetidas). Num primeiro momento, procurando comparar o desempenho do GE e do GC, no pré-teste, foram realizados T-testes para grupos independentes, que permitiram perceber a semelhança entre os dois grupos para a fluência [$t(71)=-1.089$; $p=.280$], a elaboração [$t(71)=-1.293$; $p=.201$], a originalidade [$t(71)=.044$; $p=.965$], a abstração de títulos [$t(71)=.724$; $p=.964$], a resistência ao fechamento

[$t(71)=1.724$; $p=.089$] e o vigor criativo [$t(71)=1.273$; $p=.207$]. Num segundo momento, repetiu-se o procedimento, no pós-teste, registando-se nesta situação uma diferenciação dos resultados, favorável ao GE, para a fluência [$t(66)=-2.419$; $p<.05$], a elaboração [$t(66)=-3.597$; $p<.001$], a originalidade [$t(66)=-6.594$; $p<.001$], a abstração de títulos [$t(66)=-6.891$; $p<.001$], a resistência ao fechamento [$t(66)=-3.783$; $p<.001$] e o vigor criativo [$t(66)=-4.170$; $p<.001$].

Perante estes resultados, realizou-se uma ANOVA para medidas repetidas para analisar a existência de efeitos do grupo de pertença (GE e GC) e dos momentos de avaliação (pré-teste e pós-teste), cujos resultados se apresentam na Tabela 1.

Tabela 1

Análise de variância das competências criativas em função do grupo de pertença e do momento de avaliação

Parâmetros	Grupo	Pré-teste					Pós-teste					F	p
		N	M	DP	Min	Máx	N	M	DP	Min	Máx		
Fluência	C	39	23.8	6.6	11.0	40.0	40	29.5	7.9	13.0	4.0	3.231	.077
	E	34	25.6	7.5	8.0	38.0	28	34.1	7.6	19.0	4.0		
Elaboração	C	39	1.1	0.4	0.0	2.0	40	1.0	0.0	1.0	1.0	4.306	.042
	E	34	1.2	0.5	0.0	2.0	28	1.3	0.4	1.0	2.0		
Originalidade	C	39	11.5	5.0	4.0	26.0	40	11.6	5.7	3.0	28.0	61.068	.000
	E	34	11.4	4.6	4.0	21.0	28	21.6	6.8	7.0	34.0		
Abstração de títulos	C	39	4.8	3.7	0.0	13.0	40	2.2	2.3	0.0	9.0	41.387	.000
	E	34	4.1	4.0	0.0	14.0	28	8.1	4.1	0.0	16.0		
Resistência ao fechamento	C	39	10.7	4.3	0.0	17.0	40	10.8	3.2	2.0	16.0	28.426	.000
	E	34	8.9	4.6	0.0	15.0	28	14.3	4.4	0.0	20.0		
Vigor criativo	C	39	5.7	2.4	2.0	12.0	40	4.7	1.7	2.0	9.0	25.336	.000
	E	34	4.9	2.8	0.0	10.0	28	8.6	5.5	0.0	18.0		

E: Experimental; C: Controlo.

A consulta da Tabela 1 permite verificar a existência de efeitos de interação entre o grupo de pertença e momento de avaliação, ou seja, permitindo perceber uma influência da participação no Programa SuperCriativos nos resultados diferenciados, e superiores no GE no pós-teste, para as competências criativas de elaboração [$F(1.63)=4.306$; $p<.05$], originalidade [$F(1.63)=61.068$; $p<.001$], abstração de títulos [$F(1.63)=41.387$; $p<.001$], resistência ao fechamento [$F(1.63)=28.426$; $p<.001$] e vigor criativo [$F(1.63)=25.336$; $p<.001$]. Para a competência criativa de fluência [$F(1.63)=3.231$; $p=.077$] os resultados, são superiores no GE no pós-teste, mas a diferença registada não atinge significância estatística.

Considerando estes resultados, realizou-se uma outra análise, uma ANOVA para medidas repetidas, conforme se apresenta na tabela 2, procurando perceber se haveria efeito de interação entre o género, o grupo de pertença, o momento (pré-teste e pós-teste), controlando o efeito do género no desempenho dos alunos, já que ao ser considerado isolado apontava para diferenciação nos resultados [$F(1.52)=2.898$; $p=.016$].

Tabela 2

Análise de variância das competências criativas em função do género, do grupo de pertença e do momento de avaliação

		Masculino								Feminino									
		Pré-teste				Pós-teste				Pré-teste				Pós-teste					
G		N	M	DP	Min-Máx	N	M	DP	Min-Máx	N	M	DP	Min-Máx	N	M	DP	Min-Máx	F	P
Flu	C	21	23.2	7.5	11-40	21	29.4	8.5	13-40	18	24.4	5.5	17-37	19	29.5	7.3	16-40	4.684	.035
	E	19	26.9	7.7	13-38	14	32.4	7.7	21-40	15	23.9	7.1	8-36	14	35.9	7.4	19-40		
Ela	C	21	1.2	0.4	1-2	21	1.0	0.0	1-1	18	0.9	0.2	0-1	19	1.0	0.0	1-1	.765	.385
	E	19	1.2	0.5	0-2	14	1.1	0.4	1-2	15	1.3	0.5	1-2	14	1.4	0.5	1-2		
Orig	C	21	12.1	5.7	4-26	21	12.5	6.7	3-28	18	10.7	3.9	5-22	19	10.5	4.3	3-18	5.336	.025
	E	19	12.7	4.1	7-21	14	19.6	6.2	7-28	15	9.8	4.9	4-18	14	23.5	7.1	12-34		
AT	C	21	3.3	3.2	0-11	21	2.2	2.4	0-8	18	6.5	3.6	0-13	19	2.2	2.2	0-9	1.103	.298
	E	19	4.2	3.7	0-12	14	7.9	4.6	0-16	15	4.1	4.5	0-14	14	8.2	3.7	1-14		
RF	C	21	9.9	4.6	0-17	21	10.8	3.9	2-16	18	11.7	3.7	1-16	19	10.8	2.1	6-14	.590	.445
	E	19	8.6	4.4	1-14	14	13.5	5.5	0-20	15	9.4	5.1	0-15	14	15.1	2.8	10-20		
VC	C	21	5.7	2.3	2-9	21	5.0	2.0	3-9	18	5.7	2.7	2-12	19	4.5	1.2	2-6	6.395	.014
	E	19	4.7	2.7	1-10	14	6.1	4.1	0-17	15	5.1	3.0	0-10	14	11.0	5.7	0-18		

G: Grupo; E: Experimental; C: Controlo; Flu: Fluência; Ela: Elaboração; Ori: Originalidade; AT: Abstração de títulos; RF: Resistência ao fechamento; AT: Abstração de títulos; e VC: Vigor criativo.

A consulta da Tabela 2 permite verificar a existência de efeito de interação entre género, grupo de pertença e momento para a fluência [$F(1,57)=4.685$; $p<.05$], a originalidade [$F(1,57)=5.336$; $p<.05$] e o vigor criativo [$F(1,57)=6.395$; $p<.05$], registando-se um desempenho superior por parte das raparigas que participaram no programa.

Discussão

Os dados recolhidos revelam que o programa SuperCriativos permite o desenvolvimento de competências criativas dos alunos. De uma mais específica, emergem resultados favoráveis ao desenvolvimento da flexibilidade, elaboração, originalidade, abstração de títulos, resistência

ao fechamento e vigor criativo, não se registando diferenciação entre o GE e o GC apenas para a fluência.

Os resultados encontrados situam-se na linha de outros estudos que revelaram a eficácia de programas de criatividade na promoção de competências criativas (e.g., Antunes, 2008; Miranda, 2008; Morais et al., 2015; Azevedo, Morais, & Martins, 2016; Nakano, 2011; Nogueira, 2006). Verifica-se ainda um desempenho diferenciado para alguns parâmetros quando se considera o género. Ou seja, para a fluência e a originalidade as raparigas do GE, ainda que tenham partido de desempenhos mais baixos que os rapazes do GE, conseguem no pós-teste desempenhos superiores que estes. Para o vigor criativo o valor médio das raparigas no GE era um pouco superior ao dos rapazes do GE no pós-teste, mas a discrepância dos valores entre o pré e o pós-teste foi mais acentuada para o caso delas. Estes dados, apesar do número de participantes não ser elevado, permitem referir uma tendência para um maior benefício das raparigas nestas competências ao participarem no programa SuperCriativos.

No caso deste programa as atividades foram construídas e desenvolvidas, considerando a possibilidade de avaliação, ou seja, incidiram no treino das competências inerentes aos parâmetros avaliados pelo TTCT (Fluência, Elaboração, Originalidade, Abstração de títulos, Resistência ao fechamento, e as treze forças do Vigor criativo). Importa lembrar que, tratando-se de um programa com enfoque na escrita criativa foram treinadas competências relevantes na mesma, ou seja, a clareza, a expressão escrita e verbal, tendo-se utilizado também a avaliação de produtos criativos, objeto de análise noutros trabalhos, que revelou igualmente a eficácia do programa SuperCriativos (Antunes & Oliveira, 2014; Oliveira, 2012), sendo um recurso, os produtos criativos, considerado também na avaliação da criatividade (Antunes & Almeida, 2015).

Apesar de se poderem trabalhar várias competências importa articular objetivos com as formas disponíveis de avaliação, facto que foi uma preocupação no SuperCriativos. O programa em foco decorreu em contexto escolar, em horário extracurricular, mas aproveitando as sugestões do Plano Nacional de Leitura em vigor. Contudo, no contexto de sala de aula também é possível promover a criatividade. Pode até constituir um forte elemento de promoção e de manutenção da motivação dos alunos, pois tarefas de aprendizagem que estimulem e desafiem a curiosidade, a persistência e a flexibilidade, como as requeridas na resolução criativas de problemas, parecem permitir níveis mais elevados de motivação para a aprendizagem nestas tarefas mais específicas, promovendo simultaneamente a criatividade dos alunos (Morais et al., 2015). Além disso, o pensamento crítico aparece diversas vezes associado

ao pensamento criativo quando se pensam estratégias de intervenção, como acontece no perfil de alunos atrás referido (Martins, 2017), e na investigação realizada, pois revela-se necessário à resolução e à antecipação de problemas (Wechsler et al., 2018). No caso de crianças mais novas, como os alunos que participaram neste estudo, o ambiente lúdico é ainda um fator crucial na promoção da criatividade, que se desenvolve favoravelmente através do brincar, ao estimular a curiosidade e exercitar a flexibilidade, bem como a capacidade de improvisar e de resolver problemas (Garaigordobil, 2006, 2011).

Considerações finais

O presente estudo parece apontar para a eficácia no programa SuperCriativos na promoção de competência criativas em alunos do 1º ciclo do ensino Básico Português, mais especificamente terceiro e quarto anos. Tais resultados configuram um incentivo ao desenvolvimento deste tipo de atividades em contexto escolar, podendo até ser enquadradas nas atividades curriculares e não realizadas apenas nos momentos extracurriculares.

Apesar dos resultados parecerem favoráveis à implementação do programa SuperCriativos podem ser apontadas algumas limitações ao estudo realizado. Por um lado, ainda que se registre a existência de dois grupos (experimental e de comparação), o número de participantes não era muito alargado, o que em análises mais específicas (e.g., por género em cada um dos grupos) se considerou um número mais pequeno, pelo que os dados encontrados devem ser lidos com o devido cuidado e não permitem a generalização. Por outro lado, os resultados reportam apenas a situação de dois grupos de alunos (duas turmas em cada grupo), pelo que seria interessante a sua aplicação noutras turmas, a qual não foi possível assegurar aquando a realização do estudo. Outro fator a considerar em estudos futuros seria a aplicação em turmas de alunos de nível socioeconómico diferenciado, comparando-se o nível base das competências criativas e o nível da diferença obtida com a intervenção.

No caso deste estudo foi necessária formação da segunda autora para a cotação do TTCT, aspeto que importa assegurar aquando a utilização deste instrumento de medida da criatividade, dada a complexidade que a tarefa exige, para que os dados recolhidos possam ser confiáveis.

Baer (2016) alerta para o facto de que a criatividade “doesn’t exist, and can’t be taught, in a vacuum” (p.17). Finaliza-se partilhando dessa opinião e de que, então, a criatividade deve ser promovida de forma enquadrada num determinado conteúdo/assunto, que interesse não

só ao aluno mas também ao educador, facilitando assim a aquisição e o desenvolvimento do pensamento criativo e de outros conhecimentos e competências transversais como, no caso do SuperCriativos, ao promover a criatividade através da escrita.

Referências bibliográficas

- Antunes, A. P. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: Um programa de enriquecimento numa escola inclusiva* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/8817>.
- Antunes, A. P., & Almeida, L. S. (2015). Programas de desenvolvimento da criatividade para alunos com altas habilidades: Proposta de avaliação dos produtos criativos. *Revista Lusófona de Educação*, 29(29), 145-159. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5099/3312>
- Antunes, A., & Oliveira, R. (2014). Desenvolvimento da criatividade através da escrita: Eficácia do programa SuperCriativos. *Revista AMAzônica: Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 14(2), 280-299.
- Azevedo, I., Morais, M. F., & Martins, F. (2016). Perceções de eficácia sobre intervenção na resolução criativa de problemas: O programa Future Problem Solving International em Portugal. *Talincrea. Talento, inteligencia y creatividad*, 3(2), 1-20. Disponível em http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/Percecoes%20de%20eficacia_Acevedo,%20Morais%20y%20Martins_1-20_1.pdf
- Baer, J. (2016). Creativity doesn't develop in a vacuum. In B. Barbot (Ed.), *Perspectives on creativity development. New Directions for child and adolescent development*, 151, 9–20.
- Cochrane, T., & Antonczak, L. (2015). Designing creative learning environments. *Interaction Design and Architecture(s)*, 24(1), 125-144.
- Garaigordobil, M. (2006). Intervention in creativity with children aged 10 and 11 years: Impact of a play program on verbal and graphic-figural creativity. *Creativity Research Journal*, 18(3), 329-345.
- Garaigordobil, M. (2011). Effects of a play program in creative thinking of preschool children. *Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608-618.
- Glăveanu, V. P. (2018). Educating which creativity? *Thinking Skills and Creativity*, 27, 25–32. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.006>
- Kettler, T., & Bower, J. (2017). Measuring creative capacity in gifted students: Comparing teacher ratings and student products. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 290–299. <https://doi.org/10.1177/0016986217722617>
- Leggett, N. (2017). Early childhood creativity: Challenging educators in their role to intentionally develop creative thinking in children. *Early Childhood Educ J*, 45, 845–853. doi:10.1007/s10643-016-0836-4
- Martins, G. d'O. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. República Portuguesa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. Disponível em

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- Miranda, L. (2008). *Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/8943>
- Morais, M. F. (2013). Creativity: Challenges to a key concept for the twenty-first century. In A. Antonietti, B. Colombo, & D. Memmert (Eds.), *Psychology of creativity: Advances in theory, research and application* (pp. 3-19). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Morais, M. F., Jesus, S. N., Azevedo, I., Araújo, A. M., & Viseu, J. (2015). Intervention program on adolescent's creativity representations and academic motivation. *Paidéia*, 25(62), 289-297. doi:10.1590/1982-43272562201502
- Nakano, C. T. (2011). Programas de treinamento em criatividade: Conhecendo as práticas e resultados. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 311- 322.
- Nogueira, S. (2006). Morcegos: A portuguese enrichment program of creativity pilot study with gifted students and students with learning difficulties. *Creativity Research Journal*, 18(1), 45-54.
- Oliveira, R. S. R. (2012). *Um programa de treino da criatividade: Estudo exploratório com alunos do 1º ciclo* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Funchal. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.13/539>
- Richardson, C., Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 45–54. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.004>
- Tran, T. B. L., Ho, T. N., Mackenzie, S. V., & Le, L. K. (2017). Developing assessment criteria of a lesson for creativity to promote teaching for creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 25, 10-26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2017.05.006>
- Wechsler, S. M., Saiz, C., Rivas, S. F., Vendraminic, C. M. M., Almeida, L. S., Mundim, M. C., & Franco, A. (2018). Creative and critical thinking: Independent or overlapping components? *Thinking Skills and Creativity*, 27, 114–122.

THE SUPERCRIATIVOS PROGRAMME FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE SKILLS

Ana P. Antunes⁴⁴

Raquel Oliveira⁴⁵

Abstract

In this paper is analyzed the effectiveness of the SuperCriativos programme, a programme that aims to develop creativity, which was implemented in a Portuguese school of first and second cycle, in the Autonomous Region of Madeira. In the study participated 76 students (41 boys and 35 girls), and 36 students were in the experimental group and 40 were in the control group. A pre-test and post-test evaluation was carried out using the Torrance Creative Thinking Test. The results showed an interaction effect between the group and the moment, favorable to the experimental group, in the post-test, for flexibility, elaboration, originality, abstraction of titles, resistance to closure and creative vigor. When gender was also considered, there was an interaction effect between gender, group and moment, with a differentiated behavior between boys and girls, for the parameters of fluency, originality and creative vigor. Some reflections about the results and considerations for future studies are presented.

Keywords: creativity; creativity training; creative skills

⁴⁴ Universidade da Madeira & Centro de Investigação em Estudos da Criança, aantunes@uma.pt

⁴⁵ Escola EB1/PE da Nazaré

RELAÇÃO ENTRE CRIATIVIDADE, PROFESSOR E EDUCAÇÃO SUPERIOR: REVISÃO DE LITERATURA

Nívea Pimenta Braga⁴⁶

Denise de Souza Fleith⁴⁷

Resumo

O objetivo deste estudo foi examinar, por meio de uma revisão de literatura de artigos empíricos, a produção científica sobre a relação entre criatividade, professor e educação superior. As buscas foram realizadas nas bases eletrônicas brasileiras Scielo, Portal de Periódicos CAPES e Pepsic, considerando as publicações entre 2008 e 2018. Foram selecionados 14 artigos para leitura completa considerando os critérios de inclusão estabelecidos. O período de 2012 a 2015 abarcou a maior parte das publicações analisadas. Os estudos revisados utilizaram tanto metodologia qualitativa como quantitativa e apontaram uma predominância de estudos sobre o perfil do professor criativo, a percepção do professor acerca do que seria um aluno criativo e condições institucionais que inibem ou favorecem o florescimento da criatividade na educação superior.

Palavras-chave: Criatividade, Professor Universitário, Educação Superior.

⁴⁶ Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, npbraga@gmail.com

⁴⁷ Universidade de Brasília, Brasília, Brasil

Introdução

A virada do século XX para o século XXI tem exigido, de toda a sociedade, soluções inovadoras para antigos problemas da humanidade. Entre os principais desafios atuais figuram o agravamento das questões ambientais, políticas e econômicas, o acelerado desenvolvimento tecnológico e a circulação em fluxo do capital, realidades que exigem soluções rápidas e interdisciplinares de profissionais e instituições (Morin, 2015; Sodré, 2006). Por isso, a criatividade se torna não só um elemento importante, mas também imprescindível aos dias atuais.

Na educação superior, em especial, a educação criativa é de grande importância porque costuma ser um dos últimos estágios antes do ingresso no mundo do trabalho e na vida adulta. Segundo Ribeiro (2012), o papel do ensino universitário é o de prover uma base sólida para que, diante de mudanças inevitáveis, o aluno possa se situar e “saiba navegar” (p. 102) em um mundo em constante transformação.

Doyle (2017) ressalta que grande parte dos estudos sobre criatividade no contexto da educação superior concentra-se na promoção da criatividade discente. Ao analisar a produção teórica norte-americana dos últimos anos, o autor ressalta que entre as principais recomendações acerca das práticas docentes nesse nível de ensino destacam-se a promoção de uma aprendizagem ativa, a construção do conhecimento científico, a resolução de problemas significativos tanto em nível pessoal quanto social, além de incentivo à presença de mentores que encorajem a autonomia do estudante. Em face aos artigos teóricos já produzidos com esse enfoque, Doyle reforça a importância de se explorar também o ato de ensinar como algo criativo em si próprio – e, assim, contribuir para o estímulo da criatividade dos estudantes.

Renzulli (2017) defende o papel criativo do professor no ambiente acadêmico com destaque para três pontos referentes ao desenvolvimento de estratégias promotoras da criatividade em sala de aula: (a) estimular a produção divergente dos estudantes, (b) saber diferenciar o ensino no qual o professor coloque em ação suas habilidades criativas de um voltado para o incentivo à criatividade, e (c) apresentar uma postura de um profissional criativo. O autor salienta a importância de haver um professor criativo em sala de aula e não um professor que apenas está focado em lecionar criatividade. O docente não precisa se equiparar a artistas e poetas, mas deve zelar pelo “ato criativo de ensinar” (p. 4). “Você [o professor] precisa ser a mudança que você quer ver nos seus estudantes. Em outras palavras, as coisas que você faz no seu ato de ensinar devem refletir o seu processo criativo em ação” (p. 4).

Beghetto (2017) ressalta ser necessário que os educadores repensem sua forma de responder às demandas atuais e futuras de um mundo em constante transformação. Uma dessas formas é o desenvolvimento, junto aos estudantes, de projetos que deixem um legado à sociedade. Destaca que, a partir de projetos dessa natureza, estudantes podem resolver problemas, de forma a deixar uma contribuição real não só para suas vidas, mas também para escolas e comunidades. O ensino criativo, portanto, é aquele que abarca não só a esfera pessoal, mas oferece contribuições concretas para gerações futuras.

Também na China, a preocupação com uma educação criativa envolve a relação ativa entre projetos e sustentabilidade (Niu, Jiang, & Li, 2010). Atualmente, mais de 300 instituições de educação superior oferecem cursos de desenvolvimento sustentável e os currículos têm sido remodelados para atender as necessidades ambientais do mundo atual. O professor que emerge desse contexto, portanto, precisa direcionar a sua criatividade e a de seus alunos para resolução de problemas que visam o melhor aproveitamento de recursos e o redesenho de uma sociedade mais consciente, capaz de alinhar educação, tecnologia e aprendizado.

Oliveira (2009) destaca a importância de se “criativar” a escola do século XXI. No entanto, a autora assinala que a maioria dos cursos que formam professores raramente foca a criatividade como uma forma de, inclusive, encantar a escola. Pressionados por currículos muito extensos, muitas vezes os docentes são obrigados a concentrar-se no volume de conteúdos e não em experiências que, na prática, possam de fato desenvolver a criatividade de si mesmo e de seus alunos. Essa afirmação encontra eco no pensamento de Alencar e Fleith (2009) ao lembrarem que, apesar de o tema criatividade ser recorrente em diversos setores da sociedade, ainda é comum se encontrar uma educação bastante transmissiva, com a memorização de conteúdos e muitas barreiras para a expressão do potencial criativo.

As dificuldades da expressão da criatividade em sala de aula são uma queixa recorrentes de professores. Jiménez, Jaime, e González (2013) realizaram uma pesquisa com foco nas competências profissionais na educação superior. Em relação à autonomia, os resultados mostram uma perspectiva promissora. Cerca de 52% dos professores mostraram internalizar as ações ou atividades que precisam desenvolver nos alunos, como a capacidade de entender, avaliar e agir em certos contextos. Apenas um em cada cinco professores pesquisados não incluíam ações destinadas a promover a capacidade dos alunos para tomar decisões e responder por seus atos. No entanto, em relação ao desenvolvimento da criatividade, o panorama foi considerado sombrio. Apenas 36% dos docentes pesquisados demonstraram internalizar ações

capazes de impulsionar a criatividade e a inovação na resolução de problemas no ambiente escolar.

Em pleno século XXI é comum encontrar uma educação transmissiva, que privilegia a resposta certa, em detrimento de soluções inovadoras (Alencar & Fleith, 2009). Beghetto (2010) nos lembra que o fenómeno da escolarização, faz com que professores repitam padrões, sem muitas vezes questionarem a sua atuação docente. São anos e mais anos de escolarização e pouca formação efetiva na área de criatividade. Se pouco se aprende sobre criatividade na formação, como valorizá-la na prática escolar? Cropley (2015), ao pesquisar a educação superior entre alunos de engenharia, denuncia essa realidade ao dizer que alguns professores estimulam o aluno a pensar “o que fazer com um tijolo” mesmo diante de tantas opções de materiais que temos nos dias de hoje – muitas vezes recicláveis, ecologicamente corretos, mais económicos e mais ajustados à realidade de uma determinada comunidade.

Sabemos que as mudanças conjunturais macroeconómicas, representada pelos governos, escolas e instituições mudam muito lentamente, já que precisam vencer profundas barreiras culturais, políticas e de todas as naturezas. Já os alunos mudam muito rapidamente, incorporando a complexidade do século XXI com muita propriedade, e espelhando-a no ambiente escolar. O professor deve ser visto como um mediador desse processo, não como agente passivo, que nada pode fazer, mas como elemento importante capaz de filtrar informações e propor mudanças no curto prazo.

Smith e Smith (2010) apresentam dados de uma pesquisa realizada com 48 professores e gestores escolares sobre a visão que eles possuíam da criatividade. Os resultados foram elencados em quatro grupos. O primeiro conjunto de respostas citava os programas que eles costumavam empregar. Foram recorrentes respostas que envolviam a abordagem de múltiplas inteligências de Gardner, o emprego das técnicas de Edward de Bono, o conceito de *flow* e até mesmo a taxonomia de Bloom. O segundo grupo associava o conceito de criatividade a técnicas como *brainstorming*, mapas mentais, pensar fora da caixa e atividades colaborativas. A criatividade, para esses professores, era estimulada em um momento específico, quase sempre determinado pelos docentes. O terceiro grupo disse estar aberto a comentários e respostas inesperadas dos alunos. Ainda assim, a criatividade surge como uma atitude responsiva e não proativa. Para os autores, o quarto grupo foi o que mais se aproximou de uma abordagem criativa em sala de aula na medida em que o professor relacionou criatividade a todo o processo. Eles não possuíam um momento para ser criativos. Eles procuravam ser criativos durante todas as atividades pedagógicas porque não sabiam o que iriam encontrar diante de cada ato de

ensinar. Os autores os classificaram como escavadores de ideias ou colecionadores, que nunca sabem o que terão ao fim de cada tarefa.

A criatividade precisa figurar como elemento catalizador de práticas pedagógicas, capaz de promover não só a criatividade do aluno como também a do próprio docente, de maneira especial na educação superior (França et al., 2012). Para isso, é importante verificar o que as pesquisas têm revelado em relação à criatividade no contexto educacional, particularmente no tocante ao papel do professor.

O objetivo deste estudo foi, portanto, examinar, por meio de uma revisão de literatura de artigos empíricos, a produção científica dos últimos 10 anos sobre a relação entre criatividade, professor e educação superior.

Método

A estratégia de levantamento de material consistiu na busca de artigos empíricos em três bases eletrônicas brasileiras de dados. Foram elas: Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para a busca, foram utilizados os descritores, em português, criatividade, professores, professor criativo e educação superior, e também em inglês. Foram estabelecidos três critérios de seleção: (a) período de publicação entre 2008 e 2018, compreendendo-se, assim, os últimos dez anos; (b) tipo de obra, em que foram selecionados apenas estudos empíricos; e (c) artigos revisados por pares.

A seleção foi realizada entre os meses de dezembro de 2017 e janeiro de 2018. Foram registradas 516 ocorrências. Na primeira conferência, a partir da leitura dos resumos, observou-se que, em grande parte dos estudos, criatividade não era o tema central da pesquisa. Realizou-se, então, novo filtro, dessa vez fixando-se a exigência de a palavra criatividade constar no título. Foram obtidos, assim, o retorno de 29 estudos para leitura completa.

Procedimentos

Após a leitura dos resumos, buscou-se identificar se o papel do professor figurava nos dos estudos selecionados. Dessa forma, após a leitura completa, foram escolhidos apenas os artigos em que o professor da educação superior constituía o foco da pesquisa. Ao final, foram selecionados 14 estudos para a leitura completa. O critério de exclusão foram artigos que

abordavam inovação, aprendizagem, motivação e gestão escolar como assuntos centrais, não tratando a criatividade em si ou o docente. Os dados resultantes dessa análise foram reunidos em uma planilha com as seguintes categorias de análise: título do periódico, país de produção, autores, ano de publicação, objetivo, principais resultados e instrumentos utilizados. Os resultados foram apresentados por meio de estatística descritiva (frequência e porcentagem) com o intuito de apresentar um panorama geral das publicações analisadas.

Resultados

Considerando-se o período analisado – 2008 a 2018 – o período com maior participação foi o de 2012 a 2015, em que foram publicados dez estudos (71,43%). Não foram encontrados artigos nos anos de 2008 e 2009. Um artigo por ano foi encontrado nos anos de 2010, 2011, 2016 e 2017. Dois artigos por ano foram encontrados nos anos de 2012 e 2014. Três artigos por ano foram encontrados em 2013 e 2015. Quanto aos países em que os dados foram coletados, quatro estudos brasileiros foram identificados (28,58%), seguido das produções dos Estados Unidos (14,29%) e Portugal (14,29%). Países como Alemanha, Canadá, Irlanda, México, Taiwan e Turquia apresentaram a mesma frequência (7,14%) com um artigo publicado em cada país.

Em relação ao objetivo de cada estudo, observa-se uma diversidade de propósitos: (a) investigar práticas pedagógicas que são facilitadoras e inibidoras da criatividade no contexto universitário ($n=4$), (b) verificar a importância/valorização da criatividade no ambiente acadêmico ($n=3$), (c) verificar as concepções de criatividade que possuem os professores universitários no ambiente escolar ($n=2$), (d) identificar o que caracteriza o comportamento criativo de um professor no âmbito universitário ($n=3$), (e) avaliar o processo criativo de um professores universitários ($n=1$), (f) avaliar a percepção de professores sobre o que é ser um aluno criativo e um professor criativo ($n=1$), e (g) verificar a eficácia de um programa para a promoção da criatividade ($n=1$). A Tabela 1 traz a compilação dessas informações.

Tabela 1

Descrição dos Artigos Seleccionados para Revisão de Literatura

Referência	Objetivos	Instrumento	Principais resultados
Alencar e Fleith (2010)	Investigar elementos percebidos por professores da educação superior como inibidores à promoção de condições adequadas ao desenvolvimento e expressão da criatividade de seus alunos.	Checklist de barreiras à promoção de condições favoráveis à criatividade em sala de aula.	Alunos com dificuldades de aprendizagem em sala de aula, desinteresse do aluno pelo conteúdo ministrado, poucas oportunidades para discutir e trocar ideias com colegas de trabalho sobre estratégias instrucionais e elevado número de alunos em sala de aula foram os itens com maior percentual de respostas.
Morais e Azevedo (2011)	Investigar as percepções de professores universitários sobre o que é a criatividade docente e discente.	Escala Likert.	Os professores desta amostra geralmente se veem muito criativos. No entanto, com a exceção de si mesmos, a criatividade não é percebida como muito presente em várias áreas da escola.
Dikici (2012)	Investigar quais opiniões implícitas os futuros professores da Turquia possuem sobre criatividade.	Redações (relatos) e Escala Likert.	Diferenças socioeconômicas resultam em diferentes percepções de criatividade. Os participantes com mais alto nível socioeconômico relatam uma relação estreita entre criatividade e inteligência. Os demais estratos não apontaram essa relação direta.
Yeh, Yeh, e Chen (2012)	Desenvolver e avaliar um programa de instrução para melhorar a criatividade dos estudantes universitários com base em uma mistura de gerenciamento de conhecimento (KM) que integra o e-learning e três processos de compartilhamento de conhecimento, internalização do conhecimento e criação de conhecimento.	Inventário de Conhecimento em Criatividade (IKC), Inventário de Fatores Pessoais em Desenvolvimento de Criatividade Tecnológica (IPFTCD), e New Creativity Test (NCT).	As estratégias de criatividade têm efeitos substanciais sobre os três aspectos cobertos pelo programa. No entanto, a criação de produtos que visem o suporte do professor é fundamental para a melhoria das habilidades criativas.

Ayob, Hussain, e Majid (2013)	Revisar o papel dos instrutores de programas de criatividade ao longo do mundo.	Revisão de estudos já realizados.	Pesquisadores reconhecem a importância de ensino criativo na construção da criatividade. Instrutores criativos entendem que cada aluno é um sistema aberto de aprendizagem consistindo em aspectos físicos, cognitivos e sócio-emocionais.
González (2013)	Examinar concepções de criatividade na performance musical, estratégias utilizadas para desenvolver habilidades criativas dos alunos que resultam em performances musicais originais e inovadoras, e fatores que facilitam ou inibem tais performances criativas.	Observação (vídeo) e entrevistas semiestruturadas.	Os participantes definem a criatividade não só como uma característica particular dos indivíduos, mas também como fator de mudança sociocultural (subsistemas individuais, sociais e culturais). A criatividade pode ser desenvolvida em ambiente acadêmico desde que haja interesse dos participantes.
Deverell e Moore (2014)	Refletir sobre os desafios de desenvolver a criatividade na educação superior.	Relatos.	A prática criativa está bastante presente entre professores do ensino superior, mas é bastante restringida por uma falta percebida de legitimidade organizacional. As ideias criativas que acontecem no ambiente acadêmico permanecem pouco articuladas.
Lima e Alencar (2014)	Investigar procedimentos pedagógicos que favorecem o desenvolvimento e expressão da criatividade discente, utilizados por professores de programas de pós-graduação em educação e fatores que dificultam promover tal expressão.	Entrevistas semiestruturadas.	Foram identificadas distintas práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes favorecedoras da criatividade dos estudantes, sendo instigar o aluno por meio de desafios e questionamentos a mais frequente. Os fatores mais destacados como entraves à promoção da criatividade foram relativos ao aluno. Entre eles, apontam-se lacunas na formação discente e medo de se expressar. Outros fatores referiam-se ao professor, como falta de tempo e falhas na formação, e ainda outros relativos à instituição de educação superior e aos órgãos que regulamentam a pós-graduação.

(continuação)

Tabela 1 (continuação)

Descrição dos Artigos Seleccionados para Revisão de Literatura

Referência	Objetivos	Instrumento	Principais resultados
Souza, Witter, e Araújo (2014)	Estudar as perspectivas de professores de Psicologia e de seus alunos sobre comportamento criativo dos primeiros em sala de aula e correlacionar as respostas dos dois grupos sobre o mais e o menos criativo.	Inventário de Práticas Docentes.	Houve correlação significativa na avaliação de aspectos do comportamento do professor considerados como apresentando criatividade na avaliação dos dois grupos e na do professor mais criativo, mas não em relação ao professor menos criativo.
Batista, Luz, e Brum (2015)	Averiguar a percepção do professor sobre suas práticas docentes, no que se refere ao estímulo à criatividade do aluno em sala de aula.	Inventário de Práticas Docentes.	Os professores apresentam percepção positiva com relação as suas práticas de ensino que incentivam a criatividade dos acadêmicos. Observou-se também que os professores que tiveram a percepção mais baixa, com relação as suas práticas pedagógicas, foram aqueles que ministraram maior quantidade de disciplinas e com maior carga horária, destacando-se aqueles dos cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas.
Cropley (2015)	Investigar a presença da criatividade nos cursos de engenharia	Discussões em grupo.	O sistema educacional, inclusive professores, focam excessivamente no competências técnicas e menos em criatividade. A menos que esta desconexão seja abordada através de mudanças holísticas na educação de engenharia, existe o risco de se produzir engenheiros pouco preparados para resolver os problemas do mundo do trabalho.
Morais e Almeida (2016)	Investigar a percepções de criatividade relatada por estudantes no ambiente acadêmico	Questionários.	Os alunos de Artes e Humanidades são os que mais expressam divergência de opinião perante a promoção da criatividade nos docentes. São eles que expressam as piores percepções acerca de metodologias e avaliações.

Doyle (2017)	Investigar o processo criativo de professores universitários, com o objetivo de mensurar o papel da criatividade no ensino.	Entrevistas.	Improvisação, estudantes como cocriadores, habilidade de escutar o aluno, preparação prévia e adaptabilidade foram características citadas pelos docentes como elementos centrais de seus processos criativos como docentes. Os resultados obtidos foram agrupados em um modelo de 6 faces em que a criatividade discente se expressa a partir de seis dimensões: (1) autorreflexões dos alunos, (2) decisões independentes, (3) curiosidade e motivação, (4) produção de algo, (5) multiperspectivas e (6) quando os alunos desenvolvem ideias originais.
Jahnke, Haertel, e Wildt (2017)	Investigar as concepções da criatividade estudantil na educação superior	Entrevistas e questionários online.	

Observa-se, em relação à metodologia utilizada que tanto metodologias quantitativas quanto qualitativas foram utilizadas. Figuram entre os principais instrumentos: entrevistas semiestruturadas ($n=3$); questionários, escala e *checklist* de barreiras ($n=3$); Inventário de Práticas Docentes na Educação Superior ($n=2$), observação ($n=1$), relatos ($n=1$), plataforma de e-learning ($n=1$), Inventário de Conhecimento em Criatividade (IKC) ($n=1$), Inventário de Fatores Pessoais em Desenvolvimento da Criatividade Tecnológica (IPFTCD) ($n=1$), Novo Teste Criativo (NCT) ($n=1$).

Entre os principais referenciais teóricos utilizados estão Cskszentmihalyi, Sternberg, Beghetto, Kaufman, Amabile, Torrance, Runco e Sternberg. Nota-se que a matriz teórica utilizada encontrada nos artigos concentrou-se mais em explicitar definições teóricas do que seria criatividade e não em descrever modelos de processos criativos. Algumas distinções importantes entre a diferença entre professor criativo e a criatividade no ato de ensinar foram recorrentes.

Em relação aos resultados dos estudos, eles podem ser agrupados em três categorias⁴⁸: (a) perfil do professor criativo ($n=5$), (b) percepção do professor acerca do que seria um aluno criativo ($n=7$), e (c) condições institucionais que inibem ou favorecem o florescimento da criatividade na educação superior ($n=4$). Considerando-se o perfil do professor criativo, os estudos apontam que: (a) professores considerados criativos costumam refletir sobre o seu ato

⁴⁸ Dois estudos apresentaram resultados que foram agrupados em mais de uma categoria.

de ensinar, (b) professores criativos possuem relacionamentos interpessoais bem desenvolvidos e são intrinsecamente motivados, e (c) professores que implementam um currículo com foco na criatividade costumam ser bem avaliados pelos alunos.

Em relação ao perfil discente considerado criativo pelo professor, foram valorizadas: (a) capacidade de autorreflexão do aluno sobre a sua resolução de problemas; (b) habilidade em tomar decisões por conta própria; (c) presença de motivação e curiosidade; (d) capacidade em produzir algo; (e) tolerância à ambiguidade, resultando em múltiplas perspectivas; e (f) produção de ideias originais.

Quanto às condições institucionais que contribuem para facilitar ou promover a criatividade no contexto da educação superior, figuram a necessidade de investir em programas de criatividade na formação de professores para que, assim, estes possam desenvolver a criatividade dos alunos. Muitos fatores inibidores da criatividade no contexto escolar aparecem nas pesquisas, entre eles: (a) alunos com dificuldades de aprendizagem em sala de aula, (b) desinteresse do aluno pelo conteúdo ministrado, (c) poucas oportunidades para discutir e trocar ideias com colegas de trabalho sobre estratégias instrucionais, e (d) elevado número de alunos em sala de aula.

Além do estudos mencionados anteriormente, duas pesquisas apontaram considerações sobre gênero, criatividade e professor universitário. Uma pesquisa com 338 professores sinalizou que um maior percentual de docentes do gênero feminino, comparativamente ao do gênero masculino, relatou maior número de barreiras à criatividade em sala de aula, como cobrança de aulas expositivas por parte dos alunos e extensão do programa das disciplinas. Já o segundo estudo, cuja amostra foi de 23 estudantes de um curso de psicologia, que deveriam descrever o perfil de um professor criativo, revelou uma predominância do gênero feminino como respostas dadas pelos alunos (Alencar & Fleith, 2010; Souza, Witter, & Araújo, 2014).

Discussão

O principal objetivo dessa revisão consistiu em analisar como os estudos recentes abordam a relação entre criatividade, professor e educação superior. Nota-se que os estudos que focam na reflexão do professor acerca de sua prática docente figuram em menor número quando comparados aos estudos em que a prática docente surge direcionada para o desenvolvimento da prática discente. Para Borges, Araújo e Amaral (2016), a constituição da

identidade do professor emerge a partir do relacionamento com o aluno. Portanto, é pertinente que o desenvolvimento da criatividade docente se dê com o objetivo final de desenvolver a criatividade dos estudantes.

Percebe-se também que as pesquisas a partir da dimensão pessoa (perfil do professor criativo) são em maior número quando comparadas às que examinam o processo ou o produto. O perfil que emerge da autopercepção do docente é um professor que procura refletir constantemente sobre o seu ato de ensinar. No entanto, alguns estudos apontam que a visão que o professor tem de si mesma é considerada mais positiva do que aquelas avaliadas por seus alunos. Esse resultado está em consonância com a literatura que associa essas características ao perfil de um professor criativo (David, Nakano, Morais, & Primi, 2011).

Um resultado recorrente é que professores universitários enfrentam um grande número de barreiras para a expressão de sua criatividade, que vão do elevado número de alunos, pouca assistência institucional, salas muito cheias, até o desinteresse dos alunos e dificuldades de aprendizagem por parte dos mesmos. Um argumento bastante citado pelos pesquisadores dos estudos analisados foi que o tema criatividade não é privilegiado na formação dos professores. Alencar, Fleith e Pereira (2017) salientam que a criatividade é subvalorizada na educação superior em comparação ao pensamento crítico. Além disso, práticas voltadas para o desenvolvimento do pensamento convergente com ênfase na transmissão de conteúdo prevalecem nesse contexto de ensino.

No entanto, as pesquisas que focaram nos efeitos de intervenções mostraram resultados positivos, indicando que a criatividade pode ser desenvolvida, independente do nível de ensino. Exemplo é o estudo realizado com futuros professores na Indonésia, conduzido por Rachayu (2011). O objetivo do estudo foi mensurar a percepção de futuros professores da Indonésia acerca de sua própria criatividade a partir de uma intervenção com 27 participantes. No início da intervenção, 55% acreditavam ser criativos. Entre as justificativas, 60% atribuiu seu potencial à capacidade de pensar de forma diferente e conceber ideias originais. Já 13% dos participantes atestaram serem capazes de gerar produtos criativos, outros 13% acreditavam que todas as pessoas são criativas e 7% pensavam ser criativos porque possuíam uma boa gestão do tempo. Entre os que não se julgavam criativos, 42% atribuíam à falta de habilidade em produzir algo original, 33% acreditavam não conseguir pensar fora do padrão, 8% atribuíam a falta de criatividade ao uso da lógica para resolver problemas, 8% ao fato de cometer erros ao resolver ao tomar decisões e 8% sentiam falta de conhecimento. Ao final da intervenção, que consistiu em 12 encontros regulares, nova mensuração foi realizada e os resultados foram diferentes.

Cerca de 89% dos participantes acreditavam ser criativos. Entre aqueles que continuaram se achando pouco criativos, a justificativa se deu ao fato de não terem conseguido encontrar soluções originais e precisavam melhorar a sua habilidade de produção de ideias.

Em relação aos países em que os estudos foram realizados, observa-se uma boa distribuição entre pesquisas no Ocidente e Oriente, mostrando que criatividade é uma habilidade que tem recebido atenção no mundo inteiro. Não foram identificados, no entanto, estudos do continente africano. O número limitado de estudos identificados nessa revisão de literatura revela a necessidade de se ampliar as pesquisas sobre criatividade na educação superior. Conforme atestam Nakano e Wechsler (2007), a maior parte das pesquisas tem sido conduzidas no contexto da educação fundamental. Mais especificamente, sugere-se ampliar o foco das investigações centrando-se no processo criativo do professor, já que a maioria dos estudos até o presente momento tem focado no perfil criativo de docentes e na sua percepção acerca dos fatores estimuladores e inibidores à criatividade na educação superior. Como limitações deste estudo, pode ser apontada a não inclusão de pesquisas resultantes de dissertações de mestrado e teses de doutorado que não tenham sido formatadas em artigos, ou publicadas em revistas que não tenham sido incluídas nas plataformas consultadas.

Referências bibliográficas

- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2009). *Criatividade: Múltiplas perspectivas* (3ª ed.). Brasília, Brasil: Universidade de Brasília.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2010). Criatividade na educação superior: Fatores inibidores. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15, 201-206. doi:10.1590/S1414-40772010000200011
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., & Pereira, N. (2017). Creativity in higher education: Challenges and facilitating factors. *Temas em Psicologia*, 25, 553-561. doi:10.9788/TP2017.2-09
- Ayob, A., Hussain, A., & Majid, R. A. (2013). A review of research on creative teachers in higher education. *International Education Studies*, 6, 8-14. doi:10.5539/ies.v6n6p8
- Batista, E. C., Luz, E. N., & Brum, A. L. O. (2015). Autopercepção sobre as práticas docentes para o desenvolvimento da criatividade em uma instituição de ensino superior da amazônia. *Revista Intersaberes*, 10, 595-612. Retirado de <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/769/505>

- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 449-463). New York, NY: Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A. (2017). Legacy projects: Helping young people respond productively to the challenges of a changing world. *Roeper Review*, 39, 1-4. doi:10.1080/02783193.2017.1318998
- Borges, F. T., Araújo, P. C., & Amaral, L. C. (2016). Identidade na narrativa: A constituição identitária e estética da professora na interação com o aluno. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1-9. doi:10.1590/0102-3772e32ne27
- Cropley, D. H. (2015). Promoting creativity and innovation in engineering education. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 9, 161-171. doi:10.1037/aca0000008
- David, A. P. M., Nakano, T. C., Morais, M. F., & Primi, R. (2011). Competências criativas no ensino superior. In S. M. Wechsler e T. C. Nakano (Eds.), *Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional* (pp. 14-53). São Paulo, Brasil: Vetor.
- Deverell, A., & Moore, S. (2014). Releasing creativity in teaching and learning: The potential role of organisational legitimacy and increased dialogue. *Innovations in Education and Teaching International*, 51, 164-174. doi:10.1080/14703297.2013.771968
- Dikici, A (2012). Perceptions of creativity by Turkish student teachers. *International Journal of Educational Reform*, 21, 292-310.
- Doyle, C. L. (2017). Teaching as creative process: Perspectives from personal narratives. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 4, 4-24. doi:10.1515/ctra-2017-0001
- França, C. C., Araújo, L., Mold, D., Borba, K., Freire, K., & Souza, S. (2012). Criatividade no ensino superior: Novos caminhos. *Recreate: Revista Internacional de Criatividade Aplicada Total*, 13, 313-319. Retirado de http://www.revistarecreate.net/IMG/pdf/R13.II._CRIATIVIDADE_NO_ENSINO_SUPERIOR_NOVOS_CAMINHOS.pdf
- González, P. (2013). Creatividad en la interpretación musical: Aspectos que facilitan e inibem su desarrollo en la educación superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5, 103-114. Retirado de <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/174/164>
- Jahnke, I., Haertel, T., & Wildt, J. (2017). Teachers' conceptions of student creativity in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 54, 87-95. doi:10.1080/14703297.2015.1088396
- Jiménez, Y. I., Jaime, J. H., & González, M. A. (2013). Competencias profesionales en la educación superior: Justificación, evaluación y análisis. *Innovación Educativa*, 13, 45-65. Retirado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v13n61/v13n61a4.pdf>
- Lima, V. B. F., & Alencar, E. M. L. S. (2014). Criatividade em programas de pós-graduação em Educação: práticas pedagógicas e fatores inibidores. *Psico-USF*, 19, 61-72. doi:10.1590/S1413-82712014000100007
- Morais, M. F., & Azevedo, I. (2011). What is a creative teacher and what is a creative pupil? Perceptions of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 330-339. doi:10.1016/j.sbspro.2011.02.042
- Morais, M. F., & Almeida, L. S. (2016). Percepções sobre criatividade: Estudo com estudantes do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 29, 141-162. doi:10.21814/rpe.7385

- Morin, E. (2015). *Introdução ao pensamento complexo* (E. Lisboa, Trad., 5ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Sulina.
- Nakano, T. C., & Wechsler, S. M. (2007). Criatividade: Características da produção científica brasileira. *Avaliação Psicológica*, 6, 261-270.
- Niu, D., Jiang, D., & Li, F. (2010). Higher education for sustainable development in China. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11, 153-162. doi:10.1108/14676371011031874
- Oliveira, Z. M. F. (2009, Outubro). *Professor, 'criative' a escola do século XXI*. Trabalho apresentado no IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), Curitiba, Brasil. Retirado de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2869_1126.pdf
- Rachayu, G. L. (2011, Dezembro). *Teacher students' perception of creativity – why should this matter and what can be done about it?* Trabalho apresentado na 15ª UNESCO-APEID International Conference, Jakarta, Indonesia. Retirado de http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/apeid/Conference/15th_Conference/papers/1224-258-1-SM.pdf
- Renzulli, J. S. (2017). Developing creativity across all areas of the curriculum. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 23-44). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ribeiro, R. J. (2012). Educação de qualidade e emprego. In J. P. R. Velloso (Ed.), *Desenvolvimento humano, indústrias criativas, favelas e os estatutos do homem* (pp. 97-104). Rio de Janeiro, Brasil: José Olympio.
- Smith, J. K., & Smith L. F. (2010). Educational creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 250-264). New York, NY: Cambridge University Press.
- Sodré, M. (2006). *Antropológica do espelho: Uma teoria da comunicação linear e em rede* (2ª ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Souza, J. R. S., Witter, G. P., & Araújo, R. S. (2014). Criatividade na prática de docentes na área da psicologia: Perspectivas de alunos e de professores. *Boletim de Psicologia*, 64, 143-157. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v64n141/v64n141a04.pdf>
- Yeh, Y., Yeh, Y., & Chen, Y. (2012). From knowledge sharing to knowledge creation: A blended knowledge-management model for improving university students' creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 245-257. doi:10.1016/j.tsc.2012.05.004

**THE RELATIONSHIP BETWEEN CREATIVITY, PROFESSOR, AND HIGHER EDUCATION:
LITERATURE REVIEW**

Nívea Pimenta Braga⁴⁹

Denise de Souza Fleith⁵⁰

Abstract

The purpose of this study was to examine, through a literature review of empirical articles, the scientific literature on the relationship between creativity, professor, and higher education. The search was conducted on the Brazilian electronic databases Scielo, Portal CAPES, and Pepsic, considering the studies published from 2008 to 2018. According to the established inclusion criteria, 14 articles were selected for full reading. The period from 2012 to 2015 covered most of the publications analyzed. The reviewed studies used both qualitative and quantitative methodology, and pointed out a predominance of studies on the profile of the creative professor, the professor's perception of what a creative student would be, and institutional conditions that inhibit or favor the flowering of creativity in higher education.

Keywords: Creativity, University Professor, Higher Education.

⁴⁹ Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, npbraga@gmail.com

⁵⁰ Universidade de Brasília, Brasília, Brasil

TRYING TO FIND REASONS FOR THE DIVERGENT THOUGHT: AN EMPIRICAL STUDY ON THE TEACHING OF CREATIVITY

Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho⁵¹

Stela Maris Sanmartin⁵²

Abstract

This paper presents an analysis of how relevant emotions can be in the creative process. The theoretical basis is the systems approach of creativity and, thus, considers how the interaction among individuals and environmental factors influence the creative production. The empirical study was developed with students of Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP, at the city of São Paulo, Brazil. It consists in a variation of the uncommon use of an object. The activity was conducted in classes. In its first stage, it was expected that the results judged by the students as more creative involved emotional aspects expressed by feelings, memories and dreams. The same aspects were expected to motivate the development of new products on the next stage.

Keywords: creativity; motivation; emotions; judgement; divergent thought.

⁵¹ University of Brasília (UnB). Brasília, Brazil, e-mail: asdru_bal@uol.com.br

⁵² Federal University of Espírito Santo (UFES). Vitória, Brazil

³Acknowledgements: R. B. G. thanks to the foundations Capes, from the Brazilian Education Ministry, and Fapitec, from the Brazilian state Sergipe, for giving support to the research project Studies about Teachers Qualification: Transmedia Narratives, Knowledge Construction and Creativity. During this project the first version of the current paper was produced and published as a book chapter, in Portuguese.

Introduction

Research on creativity is in constant development, mainly, with regard to the adaptation of access methods to individual creativity and to its judgment (Storme, Myszkowski, Çelik, and Lubart, 2009). This usually happens through empirical studies in which a task is presented to a group, aiming to find out if and also how the problem presented is solved by each individual.

The way they solve these problems can express divergent thought, understood as “a process that allows people to research several ideas or answers from a simple starting point in a multidimensional way” (Lubart, 2007, p. 26). In this case, it is important for the individuals involved in the task to mobilize all kinds of knowledge, resources and abilities during the evaluation of the flow of their own ideas, in order to choose the most original solution and to continue creating it. And also so that their level of innovation can be classified according to the level of novelty presented, mainly, when it is compared to previous works or even analogous work, produced in the same context. Therefore, it is the judgment of creativity, having Lubart (2007) considered the existence of a connection between emotions and creativity since the first theoretical work written on creativity; and it is possible to infer that this is one of the reasons why this subject is so widely studied in the field of Psychology.

The judgment results from continuous learning and involves the three pillars of the systemic approach to creativity (Csikszentmihalyi, 1997; Feldman, Csikszentmihalyi, and Gardner, 1994): the individual, including cognitive, conative, motivational and emotional aspects; the field, comprised of people who work in the same area as the individuals or who are able to judge their production; and the domain or culture, which involves others, influences them, and is also influenced by them. Based on this approach, we consider that the judgment is done: by the individual, from mental mechanisms capable of avoiding inhibition usually caused by the action of judging, during the creative process and, mainly, at the moment of convergence, when choices and decisions must be made; by the group, from the moment in which the different solutions are shared and each one can establish their own comparisons, selections and elections; and by the experts, who can be professors and researchers in the area, capable of carrying out the activity and choosing the most creative answers. In any of the systems, judgment is carried out according to the emotions configured by diverse personal experiences and, at the same time, by the way each person understood it and – not necessarily in the same way – understands such experiences. Such meaning making is configured in the interaction games between individuals and between an individual and the environment, in a certain cultural context.

Regarding the interaction between different systems, in September of 2013, during a Creation in Communication and Advertising class, an activity that started with the uncommon use of an object was carried out. It was used to evaluate creativity based on criteria related to divergent thought. A brown paper bag had the initial function of storing something, but the second-year university students of the Organizational Communication course at the University of Brasilia (UnB) had to say what they would keep there, without any indication that this was not the context of the subject itself, based on creativity approaches. After 10 minutes, each student presented the answer chosen to the class, all the solutions were listed on the board and they had to choose the most original. The results considered the most creative involved emotional aspects expressed by feelings, memories and dreams, and these aspects were important motivators for the following phase, in which an innovative product was developed.

At that moment, Professor Asdrúbal Borges, who initially did not intend to collect data for a research, decided to record the answers and, from them, plan an empirical study in Creativity classes, which, were being taught by Professor Stela Maris Sanmartin at the *Armando Álvares Penteado* Foundation (FAAP), located in the city of Sao Paulo. On this occasion, which is discussed in a very detailed way below, we started from the following **hypothesis**: regarding the uncommon use of an object as the one mentioned before, participants produce and choose the most creative answers when they are motivated by emotional factors. Based on this hypothesis, the main **purpose** of the study is to understand why there were creative answers, considering how emotion, when it permeates cognitive, personality, conative and environmental factors, can be relevant in the creative process, as it also is in communication and even in the consumption of technological products.

Trying to find reasons

The creative process involves a set of thoughts and actions that lead to a production, at the same time new and adapted to a certain context (Lubart, 2007). A lot has already been discussed regarding this, since the classic four-stage model, divided into preparation, incubation, enlightenment and verification, and considerations about its non-linearity, which had already been mentioned by Wallas (1926).

This reflection was progressively expanded from the cognitive to the conative, the emotional, and the environmental spheres, for example, when considering different ways to face the problem (Amabile, 1996; Getzels and Csikszentmihalyi, 1976; Osborn, 1953) presented

by the task, among which a deep analysis is included, the establishment of connections between the different fields of knowledge, and the reformulation of the problem itself. It is also important to highlight the inclusion “of a creation or communication phase in which the production takes place in a social environment (Amabile, 1996; Stein, 1974).” (Lubart, 2007, p. 97) and of circular or dynamic models, some of which present different phases changing in order, alternating, mixing themselves up or even overlapping, according to the situations or the people involved.

One approach of the creative process, therefore, must consider cognitive, emotional and conative factors, as well as the interaction between the categories. It must also consider environmental factors that are unique to a certain expression domain, such as, for instance, what happens in the creative processes approach in the artistic (Botella, Zenasni, and Lubart, 2011) or scientific field. In this regard, Shaw (1989, 1994) granted importance to the presence of an emotional component in the process, when he stated that the immersion and incubation phases include positive and negative emotions and that the creative process can be experienced in different emotional ways, which can include fear, excitement, anger, sadness, etc. The model “talks with” the notion of flow – which, according to Csikszentmihalyi (1997), is related to the deep satisfaction at work that comes from meaningful experiences – and thus allows us to consider the influence of contextual factors that are part of the culture or even of a specific circumstance in the creative processes.

Thus, we have as a foundation the proposal presented by Botella, Zenasni and Lubart (2011) to try to understand how young, university students enrolled in the subject Creativity produce ideas when faced with a certain task. The idea to carry out the empirical study is based on the task proposed to students of the same university course – in the case of the proposal mentioned, Arts, and in the case of the inspiring activity, Organizational Communication – and, in this chapter, it is also going to consider the data regarding a single course, Design.

To test the hypothesis regarding the production of answers and the judgments based on emotional factors, we carried this study out, a pilot to verify the suitability of the instruments and thus try to validate the instruments used by Botella, Zenasni and Lubart (2011), and to decide the number of instruments necessary. The participants were previously informed about the presence of a professor from another university. However, during the intervention, we did not suggest that there was going to be any kind of evaluation, that is, it was just like any other class activity, and, at the end, the professors made it very clear that the results would not receive grades or points. It is also important to highlight that the task proposed did not presuppose an emotional focus.

Method

Participants

Our sample was made up of students enrolled in the courses of Architecture, Design, Fashion, Cinema and Advertising at FAAP. At first, there were 200 students, but since the students from the Architecture class were not considered, because of the reasons mentioned in the following section, this total went down to 160. Their average age was 18.1, enrolled in the first semester of each course and divided into classes with approximately 40 students, each one held once a week, according to the sequence of courses mentioned, from Monday to Friday. From the total sample, all of them participated in the activity proposed in the classroom, but only 34 agreed to participate in the research. Among these, 31 responded to the instruments, and eight students were from the Design course. Participation was voluntary and the project was approved by the Research Ethics Committee (*CEP*), case number 32630014.7.0000.5540.

Material

For the task, it was necessary to purchase brown paper bags and blank drawing paper, coloring pencils, and other drawing and coloring materials were either available in the classrooms or were taken by the students. At the end of the activity, it was also necessary to give each student a plastic folder with explanations about the research, the instruments and the Term of Free and Informed Consent. This material would be returned the following week.

Among the five instruments used in the research, in this chapter, we present the results of the data analysis obtained by applying one of them, aimed at following up the development of the answers. It was called “Your emotions when finishing up the final product” and it was presented before the socio-demographic questionnaire – which will later on allow us to work with the variables gender and course. There was a diary in it to record their emotional state, during each day of the week, between the proposition of the activity and the delivery of the final version of the product. This instrument, in some cases complemented by interviews, will be discussed throughout the analysis of the answers presented by some of the participants.

Procedure

The first five minutes of the activity developed during the Design class, which started at 1:50 p.m. and ended at 3:30 p.m., were used by Professor Asdrúbal Borges, time during which he gave his presentation. After that, Professor Stela Maris had a chat with her students, aiming at getting them involved and at raising awareness, also aiming at coordinating the subject matter and the day's activity.

The following 20 minutes were used to propose the task, which started with the handing out of empty paper bags and the plans, followed by the question: "What would you keep in this bag?" Little by little, they started moving towards the creation of ideas and, whenever possible, they grouped them into categories, and, afterwards, they selected and presented the most original. During this part of the process, besides indicating, for example, that the solution did not need to fit into the bag, it was important to answer the students' questions, trying to encourage them to face any inhibitors. As an example, a student asked if she should use the paper bag to protect or to throw something out, and we told her that she could choose.

The following 30 minutes were used for the second phase of the activity, which began with the proposal of transforming the bag into something capable of keeping what was chosen by each one. Therefore, this phase also focused on creation and, among other factors, its evaluation had to consider the idea's differential and, to a certain extent, its feasibility. Throughout this phase, questions were also answered. A student asked if the paper bag could turn into a box. After one of the professors mentioned that boxes already exist and are very common, the other professor asked if the box would have any differential and what would it be, trying to guide the student's work. This event marked the partnership between the professors, since both of them, with their different styles, already felt at ease to complement each other's work and establish a joint dialog with the participants of the research. However, the immediate results are not always favorable. As an example, a student asked, "How can I keep love in it?" We asked him what his image of love was. He said, "A person." We asked him what would represent the storing of love. He said, "A heart." We asked for another answer, suggesting originality. He said, "A brain." We requested one more. He said, "A social system." We suggested that he try to develop something that not only he could understand and, thus, that he should consider the communicability of the idea. In other cases, it was possible to see the results of the professors' guidance very quickly, as what happened when a student in the same class asked, "How can I keep a person?" We assumed it was a person she cared for. She confirmed it. We asked her why she would keep that person in the bag. She said, "So that this person will always

remain the same.” We asked her how the person would always stay the same. She answered, “I don’t know, maybe with a youth potion.” After noticing her enthusiasm regarding this magic potion, we asked her how the person would go into the paper bag and stay in, and we suggested that she elaborate the idea.

Since the class had approximately 40 students, the last 30 minutes of that day were used to present the products developed. In this phase, besides the criteria: originality, creation and viability, which had already been considered, we gave special attention to the communicability of the idea. In the class, eight participants, two men and six women, responded to the instruments and six students – one man and five women – created diaries. This represented a significant result for that moment, considering the fact that two of the four answers to the qualitative part were extremely relevant.

Results

Trying to approach emotional factors, this chapter focuses mainly on the analysis of the answers to the task, many times, considering the improvement achieved in one week, the diary used to record their emotional state and, in some cases, the interview carried out with the participants, after the final product was delivered. This constitutes an additional procedure to the components of the methodology proposed by Botella, Zenasni and Lubart (2011). Moreover, in order to carry it out, the answers of those who followed the instructions were chosen and, among them, the ones considered the most relevant, which are presented below.

From the answers given in the first phase, in the Design class, we can highlight “a bag to keep beer” as the one that shows the lowest level of innovation, only resulting from changing the material the bag is made of for an impermeable and recyclable one. On the other hand, “sweets to make you dream” can be highlighted as one that shows a minimum level of innovation, not if we consider the element commonly kept in a bag such as this, but the effect caused by the sweets. However, the respondent advanced very little in transforming the bag into another product, since, in its original form, the bag can keep the made-up content, to which the innovation is limited. Solutions such as its transformation into “a box that adjusts or molds itself” – which happened during the creative process, but was not developed as a final product – show an intermediate level of innovation. They also showed the flexibility that is characteristic of the cognitive style of those who created it, and it is expressed in the material that, up until then, had not been chosen yet. The transformation of the bag into: “a magical bracelet” that

adjusts itself to the arm to make the user fly, similar to what happens in dreams; “a device to store balance”; “a stethoscope to obtain answers from the heart”, embedded with an impulse translator capable of telling people what their own hearts say; and “a time capsule to keep secrets”, embedded with a self-destruction device in case it is broken into, show an intermediate level of innovation. In the last four cases, the invention had good potential, but it was not developed enough. Regarding the first one, it possibly happened due to the high level of abstraction at the beginning. On the other hand, regarding the last one, this is due to the fact – which was revealed in the diary – that the participant felt discouraged with regard to the environmental conditions.

Now, solutions such as “the peace pills” show a high level of innovation not only because of the content itself, but also because of the creative process of a product to keep it and to try to ensure its meaning. The same happens with the “spray of silence” that would be stored and only used when the user wanted to isolate himself from any noisy disturbance from the outside world.

Discussion

In this section, we are going to discuss the answers “spray of silence” and “peace pills” specifically, which present a high level of innovation.

The participant who presented the “spray of silence” in a systematic diary with regard to the sequence of days of the week and that was full of words – despite the exercise having proposed the presentation of images – decided to use a transparent and odorless liquid to represent what was absent or emptiness. Thus, she represented the silence to be achieved by using the spray. She also designed a colorful package with shades of light blue trying, with this type of harmony, to reinforce the concept marked by the characteristics of the liquid. When presenting the icon of a megaphone covered by a prohibited sign and therefore combining a visual and a sonorous reference, we can observe a certain ambiguity in the representation of silence. Because, on one hand, the image reduces the level of originality and, on the other hand, it focuses on the communicability of the idea, and, consequently, it tries to contribute to the understanding of the meaning. Discussing this a little further, the author proposed an ad that started with the question “Are you tired of so much noise?” and ended with the slogan “Say Shhh!”, using an interesting onomatopoeia which – according to what she said – makes us think about silence and also about the noise a spray makes. Once again, we observe the ambiguity

and combination of visual and sonorous codes. The creator also proposed another ad using the same question and slogan, but now showing the Mute TV sign over an image of Homer Simpson with his mouth wide open, denoting a type of humor too. She concludes her diary by writing “Silence” with white correction fluid (e.g. *Liquid Paper*), on top of a white piece of paper, where the reader can understand that the transparent and odorless liquid would be, in this example, only represented by emptiness.

Regarding the “peace pills” – a high-quality production, whose analysis was also favored by an interview granted by the participant via e-mail –, it is possible to see creativity in the result – including a prototype – and the total involvement with the task throughout the process. The participant also changed the recommendation to use more images in the diary and wrote in it a lot. Her desire was to keep valuable things forever and her emotional state demanded peace. She bought a small wooden box, painted it white, decorated the interior with white and golden tissue paper, and glued a Lotus flower on the lid, to identify the symbolic content to be found inside, which were coconut candies made by her grandmother, since she was a child. She tried to associate these candies with good memories and said that the only abstract thing she would keep for a long time would be peace, which would also be shared.

The development of the prototype to store the “peace pills” was motivated by the fact that she enjoyed the task and because she saw it as an opportunity. Both motivations are related to:

- her emotional state – she was sad and lonely, and saw the task as a chance to feel happy; and
- her personality, because, besides fighting to change her mood, she confessed being a perfectionist when producing her work and being worried about the outcome, when she mentioned her hope that people would understand her creation, like it and consume it.

Therefore, besides her inner motivation and dedication, the participant showed uniqueness in comparison to her colleagues and changed the rules when she included many texts in the diary instead of the images suggested, and, thus, without knowing it, she already anticipated some answers from the interview. When she bought paper in different colors to back her up in case she changed her mind or her ideas, she showed flexibility, openness to new things, and the ability and willingness to assess her own ideas in different stages of the creative

process. When she got concerned about adding meaning by using the symbol of a Lotus flower, she considered the communicability of the idea, and validated the tension between the novelty and adaptation that is characteristic of the concept of creativity and of its sociocultural approach. She wanted people to see, test, feel and share the effect with others.

Final remarks

Among the Design students, the authors repeatedly expressed their emotions in the answers that mentioned peace, silence, dreams (two), balance, motivation and secrets, seven out of eight answers. They also mentioned their chance to express their emotions when using the products, and, many times, the chance to share – with themselves or with an unknown author – personal meanings of peace, dreams, balance, motivation and secrets. Therefore, they are emotionally customized or customizable offers, characterizing the flexibility and adaptation of the products created that goes beyond the physical material, and, possibly, denoting the characteristics of Design students. Besides, we could observe a proposal for continuity in the creation process, based on the user's actions, who can become a co-creator of the product. This usufruct process is similar to open source software, which attracts users because not only is it free, but also because it allows them to adapt the product to their needs and they can interfere with it – and the chance of becoming co-creators is an important motivator for users.

Based on the abovementioned interaction mediated by the product, we can state that, after transforming the familiar into something not so familiar, to choose what to keep in the bag, creators can be motivated by the expression or sharing of their emotions to create a new product, in the following phase. In this phase, their creative process is going to work “backwards”, that is, transforming the non-familiar into something familiar, because, more than in the first phase, they must worry about the communicability of the idea. Oddly enough, the young subjects were more worried about the “magic” that the product would be able to perform than with the technology that would create it. This characterized the activity as at least one exercise for the imagination. However, we still do not know what the specificities of the other courses are, so, the comparison and the paper with the variable “course” will be done in a future phase. The same applies to the variable “gender”, regarding which we still cannot arrive at any conclusions, because among the eight subjects, two were men and only one answered the diary, five of the six women answered it. It is possible to assume that women are more interested in

keeping a diary, mainly because they would be expressing their feelings or emotions, but it is also necessary to analyze the entire sample to achieve a preliminary conclusion.

An important piece of data was obtained from the work of the creator of the peace pills, who saw in the task a way to overcome her negative emotional state. This type of reaction with regard to certain tasks, as well as the chance of a creative production happening in this context have already been mentioned by Shaw (1989, 1994). The bag or the box that she recreated are simply mediators of new meanings determined by what is remembered – memory – and by what is emotionally marked, at least, at the moment, initially, for her and, after that, for the judges – professors and researchers who assessed the result –, also bearing in mind the product's target audience.

Hence, the results of this phase can contribute to the teaching of Creativity when we consider the ways in which professors can conduct activities in the classroom and try to motivate students to deal with inhibitors, and the ways to interact with other professors, when conducting activities together. These contributions can be important mainly in a context in which information and communication technologies (ICTs) have contributed to change the relationship between professors and students, and to adopt a collaborative work model at least in certain in-class teaching moments, not only in Creativity classes. Obviously, certain practices had already been adopted, but, in today's technological context, they become more and more necessary and can contribute to renew the use of classrooms and to motivate people to become professors.

Maybe, more precise choices, such as, the material to create a new bag were not possible due to the lack of resources as, for example, access to the Internet, which was only available in the professor's computer and in many students' mobile devices. Yet, it was not available in all devices and not all of those who had access to the Internet were using it – maybe due to the lack of time to do research. However, this would be possible during the improvement period of the results in the second phase.

The type of answer presented can be a characteristic of Design students, because, during the process, we also had a "bottle with liquid in it" and a "sponge". Conversely, solutions such as "faith" and "freedom" show a high level of innovation in relation to the first phase. With regard to the second phase, solving the way things are going to be kept in the bag and the way they are going to communicate with the target audience requires careful creative work.

Environmental factors such as the facilities of the course itself and the context of the subject Creativity were also determining in the results, taught in all the courses of that school and – including and based on common sense – directly associated to the courses in which the activity was carried out. Nevertheless, the influence of such factors was not always positive, because the number of students per class was high and there was too much noise – and this was mentioned by one of the participants – but certainly many more were affected by it, meaning that they needed to concentrate more. On the other hand and characterizing one more ambiguity in the process, the same environment seems to have motivated inventions such as the “spray of silence”, which was created by the person who made the complaint.

Despite the importance of the communicability and judgment of the idea when creating the task, inspired by an activity done in the Organizational Communication course, the high number of students also required a lot of time to present the answers, mainly, in the second phase. The next time we apply the research, it may be necessary to have more time to do everything and to do it in smaller classes. However, large classes are the reality in colleges and universities in Brazil and, if we want to expand the study to consider cultural variables, including some from other countries, which affect the answers, it is not possible to change this factor.

Regarding the time, for future applications of the research, we propose to set aside a longer period to collect the answers on the same day, because many did not hand in their answers the following week. Now, regarding the way the activity was carried out, generally speaking, we based our work on Siegle, Rubenstein and Mitchell’s (2014) propositions. According to them, students feel motivated to present good results at school when they believe they have the necessary skills to perform the task, when they believe it is meaningful, and when they think the environment is favorable, to present the following questions.

- Did the students, who did not respond or who presented incomplete answers, feel that they had the capacity to perform the task? In addition, we can ask if the instructions concerning the diary were clear to the students who wrote it, or even if the meaning of the word diary already implies verbal content.
- Did they believe that the task was significant?
- Regarding the environment, did it offer the necessary support?

These questions should be added to the considerations on personality or conative factors, because, except for the student who presented and demonstrated some, they would require a

longitudinal study in order to be confirmed. For now, the ones indicated by the production of other participants can be mentioned.

References

- Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Boulder (CO), Westview.
- Botella, M., Zenasni, F., & Lubart, T. (2011). A dynamic and ecological approach to the artistic creative process: an empirical contribution. *Empirical Studies of the Arts*, 29 (1), 17-38.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity – flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper USA.
- Feldman, D. H., Csikszentmihalyi, M., & Gardner, H. (1994). *Changing the world: a framework of the study of creativity*. Westport (CT): Praeger.
- Getzels, J., & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. New York, Wiley-Interscience.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Osborn, A. F. (1953). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Shaw, M. P. (1989). The eureka process: A structure for the creative experience in science and engineering. *Creative Research Journal*, 2, 286-298.
- Shaw, M. P. (1994). Affective components of scientific creativity. In M. P. Shaw & M. A. Runco (Eds.), *Creativity and affect* (pp. 3-43). Westport, CT: Ablex.
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., & Mitchell, M. S. (2014). Honors Students' Perceptions of Their High School Experiences. *Gifted Child Quarterly*, 58 (1), 35-50.
- Stein, M. I. (1974). *Stimulating creativity: Individual procedures*. New York, Academic Press.
- Storme, M., Myszkowski, N., Çelik, P., & Lubart, T. (2014). Learning to judge creativity: The underlying mechanisms in creativity training for non-expert judges. *Learning and Individual Differences*, 32, 19-25.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York, Harcourt, Brace.

**TRYING TO FIND REASONS FOR THE DIVERGENT THOUGHT:
AN EMPIRICAL STUDY ON THE TEACHING OF CREATIVITY⁵³**

Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho⁵⁴

Stela Maris Sanmartin⁵⁵

Resumo

Este texto apresenta uma análise da relevância das emoções para o processo criativo. O referencial teórico baseia-se na abordagem sistêmica da criatividade e, portanto, considera como a interação entre indivíduos e fatores ambientais influencia a produção criativa. O estudo empírico foi desenvolvido com estudantes da Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP, na cidade de São Paulo, Brasil, e consiste numa variação do uso incomum do objeto. A atividade foi conduzida durante aulas. Em seu primeiro estágio, era esperado que resultados julgados como mais criativos pelos estudantes envolvessem aspectos emocionais expressos por sentimentos, lembranças e sonhos, os mesmos esperados como motivadores para o desenvolvimento de novos produtos, na etapa seguinte.

Palavras-chave: criatividade; motivação; emoções; julgamento; pensamento divergente.

⁵³ Acknowledgements: R. B. G. thanks to the foundations Capes, from the Brazilian Education Ministry, and Fapitec, from the Brazilian state Sergipe, for giving support to the research project Studies about Teachers Qualification: Transmedia Narratives, Knowledge Construction and Creativity. During this project the first version of the current paper was produced and published as a book chapter, in Portuguese.

⁵⁴ University of Brasília (UnB). Brasília, Brazil, e-mail: asdru_bal@uol.com.br

⁵⁵ Federal University of Espírito Santo (UFES). Vitória, Brazil

COMPETENCIAS SOCIALES Y EMOCIONALES Y HÁBITOS DE LECTURA EN NIÑOS(AS) DEL 1.º CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Natalie de Nóbrega dos Santos⁵⁶

Glória Franco⁵⁷

Maria João Beja²

Resumen

Las competencias sociales y emocionales tienen una gran importancia en el éxito académico y en la adaptación personal y social. El objetivo de este estudio es determinar si los hábitos de lectura están relacionados con el desarrollo de estas competencias. Participaron 106 alumnos, entre los 6 y 10 años, de una escuela de la Región Autónoma de Madeira, Portugal. Fueron utilizadas las versiones portuguesas del: Teste de Comprensión Emocional; Inventario de Inteligencia Emocional; Prueba Cognitiva de Inteligencia Social; Prueba de Evaluación de Competencia Social. Fueron contabilizados los libros leídos en el primer semestre del año escolar anterior. Los resultados indican que los grandes lectores presentan mayor comprensión emocional y más competencias en la resolución de problemas sociales.

Palabras clave: competencias sociales y emocionales; hábitos de lectura; educación básica; resolución de problemas sociales; comprensión emocional.

⁵⁶ Centro de Investigação em Educação, ISPA-Instituto Universitário, Lisboa, Portugal, nsantos@ispa.pt

⁵⁷ Universidade da Madeira, Funchal, Portugal

Introducción

Las competencias sociales y emocionales son un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes que los individuos necesitan para expresarse adecuadamente, interpretar y controlar sus emociones (Denham, Zinsser, y Bailey, 2011), para controlar su repertorio de habilidades sociales (autocontrol, empatía, asertividad, solucionar problemas interpersonales) y de informaciones sociales y culturales (entender las pistas que ofrece el contexto) para obtener consecuencias positivas para sí mismo y para su relación con otras personas (Castro, Melo, y Silveiras, 2003; Mayer, Caruso, y Salovey, 2016; Sapienza et al., 2009).

Las investigaciones han demostrado que la falta de competencias emocionales afectan a los estudiantes tanto dentro como fuera del contexto escolar (Fernández-Berrocal y Aranda, 2008), mostrando déficits en los niveles de bienestar y ajuste psicológico (Martins, Ramalho, y Morin, 2010; Queirós, Extremera, Fernández-Berrocal, y Queirós, 2010); disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales (Silva, 2010) y disminución del rendimiento académico (Kahjehpour, 2011; Rastegar y Karami, 2013; Song et al. 2010).

Así mismo, ser socialmente competente contribuye para el éxito escolar (Elliot, Malecki, y Demaray, 2001; Esteves, 2013; Pasin, Pai, y Lannes, 2012; Sapienza et al., 2009), proporcionando relaciones positivas entre el individuo y otros agentes sociales involucrados, favoreciendo el desarrollo de comportamientos necesarios para aprender, como participar en las actividades del salón de clases, intercambiar informaciones, pedir correcciones u orientaciones, esperar por su oportunidad para hablar, y seguir reglas (Sapienza et al., 2009).

Sin embargo, 20% de los estudiantes no posee las competencias sociales y emocionales necesarias para participar plenamente en las actividades de aprendizaje, impidiéndoles alcanzar los objetivos académicos (Sugai, Horner, y Gresham, 2002). A pesar de que la mayoría de los profesores portugueses considera el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales como importante para el desarrollo de sus alumnos, el tiempo dedicado al desarrollo de estas competencias ha sido perjudicado debido a una creciente presión en los profesores para concentrar su atención en las actividades académicas (Costa y Faria, 2013). De ahí la necesidad de demostrar que actividades académicas, como la lectura, pueden ser utilizadas para alcanzar metas sociales, emocionales y comportamentales.

Teóricos de diversas disciplinas indican que la lectura de historias puede servir para fomentar las capacidades humanas fundamentales como el desarrollo moral y la empatía (Kidd y Castano, 2013; Mar y Oatley, 2008). Esta ampliamente reconocida la capacidad que la lectura

de historias tiene para promover la comprensión de la condición humana (Dyer, Shatz, y Wellman, 2000; Lysaker y Tongue, 2013; Pelletier y Astington, 2004), particularmente sobre aspectos relacionados con las dimensiones personales y morales de la vida (Almerico, 2014; Biskin y Hoskisson, 1974; Rahim y Rahiem, 2012).

Sin embargo, se sabe muy poco sobre los propios libros y su potencial para alterar el comportamiento. En comparación con otras investigaciones sobre juegos de vídeo y televisión, los estudios sobre los efectos de los libros son prácticamente inexistentes (Ferguson, 2014). El valor de la ficción narrativa como vehículo para el crecimiento empático es presentado en diversas disciplinas, pero esas ideas raramente han sido sometidas a escrutinio empírico (Johnson, Cushman, Borden, y McCune, 2013).

Los estudios de Mar, Djikic y Oatley (2008) identificaron algunas competencias sociales y emocionales que parecen ser influenciados por la lectura. Los autores observaron que la lectura de narrativas de ficción estaba asociada a un mejor desempeño en tareas relacionadas con la teoría de la mente, la empatía y la percepción interpersonal, mientras que la lectura no narrativa fue asociada con un peor desempeño. Estos resultados fueron replicados, siendo confirmado que el efecto no se debía a diferencias individuales (Mar, Oatley, y Peterson, 2009).

Teniendo en cuenta los beneficios conocidos del desarrollo de las competencias sociales y emocionales, y considerando que existen pocos estudios que confirmen su relación con la lectura, este estudio tiene como objetivo determinar si los hábitos de lectura, observados en una clase extracurricular de biblioteca en una escuela de educación básica, tienen influencia sobre las competencias sociales y emocionales de los alumnos.

Método

Participantes

Participaron 59 alumnas y 47 alumnos de una escuela pública de la Região Autónoma da Madeira (RAM), Portugal, con edades comprendidas entre los seis y diez años ($M = 7.98$, $DT = 1.10$). Eran alumnos de segundo (30.2% de la muestra), tercero (34.0%) y cuarto grado (35.8%) de educación básica que participaron en las actividades extracurriculares de biblioteca. Igualmente, participaron los padres y profesores que evaluaron las competencias sociales y emocionales de 83 alumnos (78.30% de la muestra), con una edad media de 7.76 años ($DT = 1.09$), 54.2% del género femenino y 45.8% del género masculino.

Instrumentos

Para evaluar el desempeño del alumno en competencias emocionales fue utilizada la versión portuguesa traducida por Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi y Pons (2008) del Teste de Comprensión Emocional (*Test of Emotion Comprehension*, TEC), de Pons, Harris y de Rosnay (2004), que mide el nivel de comprensión emocional, esto es, la habilidad sociocognitiva de reconocer y comprender una serie de habilidades y conocimientos relacionados con la emoción (Pons et al., 2004), específicamente: 1) el reconocimiento de las emociones, con base en las expresiones faciales; 2) comprensión de las causas externas de las emociones; 3) comprensión del deseo despertado por la emoción; 4) comprensión de las emociones en función de las creencias; 5) comprensión de la influencia del recuerdo en la evaluación de los estados emocionales; 6) comprensión de la posibilidad de controlar las experiencias emocionales; 7) comprensión de la posibilidad de esconder un estado emocional; 8) comprensión de la existencia de respuestas emocionales múltiples o hasta contradictorias (ambivalentes) para una situación; 9) comprensión de emociones morales (como el orgullo y la vergüenza). Para el análisis, es atribuido un punto por cada componente respondido correctamente. La escala presenta niveles aceptables de confiabilidad ($KR-20 = .72$).

Para evaluar la percepción del alumno sobre sus competencias emocionales fue utilizada la traducción portuguesa del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (*Emotional Quotient Inventory*, EQ-i) en sus tres versiones: para niños y jóvenes (Candeias y Rebocho, 2007), para padres y para profesores (Pires et al., 2008). La versión para niños evalúa cinco competencias emocionales: 1) adaptabilidad, 2) competencias intrapersonales, 3) competencias interpersonales, 4) gestión del estrés, y 5) gestión del humor. Las versiones para padres y profesores permiten caracterizar a sus hijos y alumnos en las primeras cuatro competencias emocionales mencionadas anteriormente. En este estudio, todas las versiones presentaron índices adecuados de consistencia interna ($\alpha > .80$).

Para evaluar el desempeño del alumno en sus competencias sociales fue utilizada la Prueba Cognitiva de Inteligencia Social (*System of Assessment of Interpersonal Problem Solving Test*, SIP, Candeias, 2007), que evalúa la habilidad para resolver problemas interpersonales, específicamente: las dimensiones cognitivas de resolución de problemas, en función de la calidad de los componentes de proceso utilizados (dimensión proceso) y en función del nivel de conocimiento interpersonal presentado por el individuo (dimensión contenido); la motivación para resolver problemas interpersonales; la autoconfianza en su capacidad de resolver esos

problemas; y la familiaridad con la situación problemática. En este estudio fueron encontrados niveles adecuados de consistencia interna ($\alpha > .70$).

Para evaluar la percepción del alumno sobre su competencia social fue utilizada la Prueba de Evaluación de Competencia Social (*Social Competence Assessment Scale*, Candeias, SCAS, 2008). Evalúa la percepción del alumno de sus competencias sociales y del grado de dificultad para enfrentar diversas situaciones sociales. La versión para padres y profesores permite evaluar también la competencia social del alumno desde el punto de vista de los adultos. Todas las versiones tienen niveles adecuados de consistencia interna ($\alpha > .73$).

Como indicador de los hábitos de lectura fue calculada la media de libros leídos por los alumnos durante los dos primeros periodos del año escolar en la actividad extracurricular de biblioteca, siendo agrupados en tres tipos de lectores: pequeños lectores, que leyeron entre cero y dos libros por periodo; lectores medianos, que leyeron entre tres y ocho libros por periodo; y grandes lectores, que leyeron nueve libros o más. Esta clasificación toma como referencia la tipología utilizada por Santos, Neves, Lima y Carvalho (2007) en su estudio para el Plan Nacional de Lectura de Portugal. Encontramos que 40.6% de los participantes son pequeños lectores, 41.5% son lectores medianos y solo 17.9% son grandes lectores.

Procedimientos

Los datos fueron recogidos en la escuela frecuentada por los niños, con el consentimiento de los alumnos, padres y profesores. Para asegurar que la capacidad de lectura no influía en los resultados, la aplicación de las escalas fue realizada individualmente, siendo leída cada una de las preguntas. A los profesores les fueron entregados los cuestionarios en sobres cerrados, los cuales fueron rellenados y devueltos en el espacio de una semana. Los padres rellenaron los cuestionarios en la reunión en la cual fueron explicados los objetivos del estudio.

Análisis estadístico

Después de recogidos todos los datos, estos fueron introducidos en el software SPSS, versión 23.0 para Windows. La puntuación bruta de todos los instrumentos fue normalizada y transformada en notas T, en función de la edad, calculados con base en muestras de alumnos de la RAM ($n_{TEC} = 478$; $n_{EQI-VV} = 426$; $n_{SIP} = 253$; $n_{SCAS} = 431$). Fueron identificados valores perdidos apenas en las escalas rellenadas por los padres y profesores. Estos valores fueron reemplazados

utilizando métodos de imputación múltiple cuando más del 90% del cuestionario estaba completado, de lo contrario, era retirado del análisis.

Es importante señalar que no existen diferencias significativas entre los tres grupos de lectores en lo que se refiere a: inteligencia fluida ($F(2,103) = 2.73, p = .070$), evaluada por medio de la versión portuguesa de las Matrices Progresivas de Raven (Simões, 2000); autoconcepto ($F(2,99) = 1.75, p = .178$), evaluado por medio de la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris (*Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2*, PHSCS-2, Veiga, 2006); nivel socioeconómico, evaluado a través del nivel escolar y profesional de los padres ($F(2,95) = 0.54, p = .542$); grado escolar ($F(2,103) = 1.00, p = .372$); o edad ($F(2,103) = 1.28, p = .282$). Sin embargo, encontramos diferencias en el rendimiento académico de los grupos ($F(2,100) = 6.52, p = .002$), con los grandes lectores presentando mejores notas que los lectores medianos ($p = .036$) o pequeños ($p = .001$). Considerando que las expectativas que los profesores forman en relación a sus alumnos pueden influenciar las evaluaciones que hacen de sus competencias no académicas (Brito y Lomonaco, 1983), en los testes que evalúan la percepción del profesor en las competencias sociales y emocionales de sus alumnos, la variable "Rendimiento académico" fue incorporada en el análisis como covariante.

Para determinar el efecto de los hábitos lectores en las competencias sociales y emocionales, fueron utilizados Análisis de Variancia Univariado (ANOVA) y Multivariado (MANOVA) y Análisis de Covariancia Univariado (ANCOVA) y Multivariado (MANCOVA). Fue validada la normalidad de las variables dependientes con testes de Kolmogorov-Smirnov ($p > .050$). La homogeneidad de las matrices de variancia-covariancia fue confirmada en todos los análisis a través de los testes de Levene y de Box ($p > .050$), por lo que serán presentados los resultados del *Pillai's Trace*. El presupuesto de homogeneidad de las pendientes del ANCOVA fue confirmado. La clasificación de la dimensión del efecto fue realizada de acuerdo con Maroco (2014).

Resultados

Competencias emocionales

A través de un ANOVA fue analizado el efecto de los hábitos lectores en el nivel de comprensión emocional, evaluado con el TEC. Los resultados indican que existen diferencias significativas en el nivel de comprensión emocional entre los diferentes tipos de lectores ($F(2,103) = 3.79, p = .026, \eta^2_p = .07$). Los testes de contraste indican que los grandes lectores

presentan un nivel de comprensión emocional significativamente más elevado que los pequeños lectores (cf. tabla 1), con un tamaño de efecto medio ($t(103) = 2.72, p = .008, d = .27$). No se observan diferencias significativas de comprensión emocional entre los lectores medianos y los grandes lectores ($t(103) = 1.59, p = .115, d = .16$).

Tabla 1

Resultados de los análisis de variancias (ANOVA) para el TEC y el SCAS en función del tipo de lector

Escala	Tipo de Lector								
	Pequeño			Mediano			Grande		
	n	M(DT)	95% IC	n	M(DT)	95% IC	n	M(DT)	95% IC
TEC									
$F(2,103) = 3.79^*$	4	46.60	[43.60, 49.60]	4	49.55	[46.85, 52.25]	1	53.68	[48.83, 58.53]
	3	(9.74)		4	(8.89)		9	(10.07)	
SCAS:									
Alumnos	4	51.34	[48.31, 54.37]	4	49.59	[46.23, 52.96]	1	53.22	[48.55, 57.88]
$F(2,103) = 0.86$	3	(9.85)		4	(11.07)		9	(9.68)	
SCAS:									
Padres	2	48.74	[43.64, 53.84]	2	49.34	[45.81, 52.87]	1	52.29	[47.88, 56.71]
$F(2,64) = 0.67$	2	(11.50)		9	(9.28)		6	(9.81)	
SCAS:									
Profesores	3	47.07	[43.56, 50.59]	3	49.52	[46.16, 52.88]	1	55.15	[50.75, 59.54]
$F(2,80) = 4.31^*$	0	(9.41)		4	(9.63)		9	(9.12)	

Nota. IC = Intervalo de Confianza.

* $p < .050$, ** $p < .010$.

Los resultados del MANOVA realizado para determinar el efecto multivariado de los hábitos lectores en las cinco dimensiones de la inteligencia emocional autoevaluada por los alumnos con el EQ-i indican que no existen efectos significativos ($Pillai's Trace = 0.15, F(10,200) = 1.624, p = .102, \eta^2_p = .07, \pi = 0.78$), por lo que no podemos considerar que existan diferencias significativas entre las perspectivas de los alumnos de su competencia emocional según el tipo de lector que sean (cf. tabla 2).

Tabla 2

Resultados del análisis de variancias (MANOVA) para EQ-i, en función del tipo de lector

Escala	Tipo de Lector					
	Pequeño		Mediano		Grande	
	M(DT)	95% IC	M(DT)	95% IC	M(DT)	95% IC
EQ-i: Alumnos – F(10,200) = 1.62	(n = 43)		(n = 44)		(n = 19)	
Adaptabilidad	49.78 (10.07)	[46.77, 52.79]	49.17 (10.09)	[46.19, 52.15]	52.61 (9.40)	[48.07, 57.14]
Intrapersonal	50.06 (10.86)	[47.25, 52.88]	51.36 (8.51)	[48.57, 54.14]	54.65 (6.81)	[50.42, 58.89]
Interpersonal	48.76 (11.05)	[46.03, 51.50]	52.90 (7.97)	[50.20, 55.60]	55.40 (5.55)	[51.29, 59.51]
Gestión de Humor	51.92 (12.11)	[48.72, 55.11]	48.87 (9.59)	[45.72, 52.03]	51.67 (8.73)	[46.86, 56.47]
Gestión de Stress	50.99 (9.34)	[48.12, 53.85]	51.73 (9.32)	[48.90, 54.57]	48.93 (10.12)	[44.62, 53.24]
EQ-i: Padres – F(8,156) = 1.43	(n = 31)		(n = 33)		(n = 19)	
Adaptabilidad	47.34 (8.57)	[43.88, 50.79]	50.78 (9.65)	[47.43, 54.13]	51.50 (11.28)	[47.08, 55.91]
Intrapersonal	47.07 (8.88)	[43.53, 50.61]	51.33 (9.44)	[47.90, 54.77]	48.26(12.09)	[43.74, 52.78]
Interpersonal	48.38 (8.17)	[44.90, 51.86]	51.68 (9.47)	[48.31, 55.06]	50.87(12.29)	[46.42, 55.31]
Gestión de Stress	46.48 (10.56)	[43.19, 49.77]	49.62 (9.55)	[46.43, 52.81]	53.77 (5.37)	[49.56, 57.97]
EQ-i: Profesores – F(2,80) = 5.60**	(n = 31)		(n = 31)		(n = 18)	
Adaptabilidad	47.05 (8.86)	[43.88, 50.22]	49.01 (8.21)	[45.88, 51.84]	54.83 (9.91)	[51.15, 59.26]
Intrapersonal	46.77 (9.14)	[43.62, 49.93]	50.52 (8.40)	[47.06,52.98]	55.15 (8.67)	[51.33, 59.26]
Interpersonal	47.62 (11.17)	[44.13, 51.10]	50.95 (9.02)	[47.56, 54.11]	53.10 (8.48)	[48.76, 57.52]
Gestión de Stress	47.03 (10.70)	[43.67, 50.39]	51.20 (8.99)	[47.25, 53.57]	52.83 (6.02)	[48.67, 57.12]

Nota. IC = Intervalo de confianza.

* $p < .050$, ** $p < .010$.

Los resultados del MANOVA para versión de padres del teste EQ-i son semejantes a los de los alumnos, indicando que no existe un efecto multivariado estadísticamente significativo del tipo de lector en la percepción que los padres tienen sobre la competencia emocional de sus hijos (*Pillai's Trace* = 0.14, $F(8,156) = 1.430$, $p = .188$, $\eta^2_p = .07$, $\pi = 0.63$).

En la versión para profesores del teste EQ-i, los resultados indican que existe un efecto multivariado del tipo de lector en la percepción que los profesores tienen sobre la competencia emocional de sus alumnos (cf. Tabla 2). Sin embargo, una vez controlado el efecto del rendimiento académico de los alumnos, el efecto del tipo de lector desaparece (*Pillai's Trace* = 0.11, $F(8,148) = 1.131$, $p = .346$, $\eta^2_p = .06$, $\pi = 0.51$), no existiendo evidencias de diferencias estadísticas entre los diferentes grupos de lectores, como puede ser observado en la tabla 3.

Tabla 3

Resultados del análisis de covariancias multivariado (MANCOVA) y univariado (ANCOVA) para EQ-i y SCAS, versión profesores, en función del tipo de lector y con el rendimiento académico como covariante

Escala	Tipo de lector					
	Pequeño		Mediano		Grande	
	Media ^a	95% IC	Media ^a	95% IC	Media ^a	95% IC
EQ-i: Profesores – $F(8,148) = 1.131$	(n = 31)		(n = 31)		(n = 18)	
Adaptabilidad	48.66	[46.24, 51.08]	49.64	[47.32, 51.96]	51.03	[47.81, 54.26]
Intrapersonal	48.03	[45.28, 50.77]	51.01	[48.38, 53.63]	52.19	[48.53, 55.84]
Interpersonal	49.05	[46.01, 52.09]	51.51	[48.60, 54.42]	49.72	[45.67, 53.77]
Gestión de Stress	47.74	[44.50, 50.99]	51.48	[48.37, 54.58]	51.14	[46.82, 55.46]
SCAS: Profesores – $F(2,76) = 0.572$	(n = 30)		(n = 32)		(n = 18)	
	48.57	[45.70, 51.45]	50.04	[47.29, 52.80]	51.08	[47.25, 54.91]

Nota. a = Medias estimadas para el valor medio de rendimiento académico (3.28).

* $p < .050$, ** $p < .010$.

Competencias sociales

A través de un MANOVA, fue analizado el efecto multivariado de los hábitos lectores en las dimensiones cognitivas y actitudinales de resolución de problemas interpersonales, evaluados por el SIP. Los resultados, presentados en la tabla 4, indican que existe un efecto multivariado estadísticamente significativo de los hábitos lectores en la capacidad de resolver problemas interpersonales (*Pillai's Trace* = 0.19, $F(10,198) = 2.03$, $p = .032$, $\eta^2_p = .09$, $\pi = 0.88$). Los resultados de los análisis univariados indican que, específicamente, encontramos resultados significativos en la escala proceso ($F(2,102) = 4.118$, $p = .019$, $\eta^2_p = .02$) y marginalmente significativos en la escala de contenido ($F(2,102) = 2.996$, $p = .054$, $\eta^2_p = .001$). No fueron identificadas diferencias significativas en las componentes actitudinales para resolver problemas en situaciones sociales.

Tabla 4

Resultados de los análisis de variancias multivariado (MANOVA) para SIP, en función del tipo de lector

Escala	Tipo de lector					
	Pequeño		Mediano		Grande	
	Media (DT)	95% IC	Media (DT)	95% IC	Media (DT)	95% IC
SIP– $F(10,198) = 2.03^*$	(n = 42)		(n = 44)		(n = 19)	
Proceso	45.23 (8.25)	[42.52, 47.94]	49.30 (8.30)	[46.65, 51.95]	51.64 (11.16)	[47.61, 55.67]
Contenido	47.38 (9.15)	[44.36, 50.40]	47.35 (9.36)	[44.40, 50.31]	53.49 (12.35)	[49.00, 57.99]
Motivación	47.85 (11.13)	[44.73, 50.98]	49.44 (9.82)	[46.39, 52.49]	51.39 (8.79)	[46.75, 56.04]
Autoconfianza	48.81 (10.79)	[45.63, 52.00]	48.35 (10.84)	[45.24, 51.46]	53.27 (8.23)	[48.54, 58.01]
Familiaridad	51.36 (11.23)	[48.10, 54.62]	51.40 (9.84)	[48.22, 54.58]	51.07 (11.09)	[46.23, 55.91]

Nota. IC = Intervalo de confianza.

* $p < .050$, ** $p < .010$.

Los testes de contraste indican que existen diferencias significativas con un tamaño de efecto medio entre los pequeños lectores y los grandes tanto en relación a la dimensión proceso ($t(102) = 2.62, p = .010, d = .26$) como la dimensión contenido ($t(102) = 2.24, p = .027, d = .22$). También existen diferencias significativas en la dimensión de contenido entre los lectores medianos y los grandes ($t(102) = 2.27, p = .026, d = .22$). Los grandes lectores presentan mayores puntuaciones en las escalas de proceso y contenido (Tabla 4).

Los resultados del ANOVA de las autoevaluaciones realizadas por los alumnos de su competencia social, evaluada con el SCAS (cf. Tabla 1), indican que no existen diferencias en función de los hábitos lectores ($F(2,103) = 0.863, p = .425, \eta^2_p = .02$). Tampoco fueron encontrados resultados significativos en las heteroevaluaciones realizadas por los padres ($F(2,64) = 0.668, p = .516, \eta^2_p = .02$). La evaluación realizada por los profesores identifica diferencias entre los grupos pero, una vez controlado el efecto del rendimiento académico (cf. Tabla 3), estas diferencias no son confirmadas ($F(2,76) = 0.572, p = .567, \eta^2_p = .01$).

Discusión

Los resultados de los testes de habilidades indican que los alumnos con mayores hábitos lectores presentan mejor desempeño en la comprensión de las emociones, esto es, presentan mejores habilidades para reconocer las emociones, comprender las causas de las emociones de los otros y otros conocimientos relacionados con la emoción, como el conocimiento de estrategias de regulación de las emociones y la comprensión de respuestas emocionales ambivalentes. Los alumnos con mayores hábitos lectores también presentan un mejor desempeño en el procesamiento cognitivo de información sobre la resolución de problemas sociales que envuelven: comprender el problema; desarrollar una estrategia de resolución y organizar el conocimiento acerca del problema; consignar recursos mentales y físicos para resolver el problema, monitorizar el progreso en dirección al objetivo; y evaluar la solución.

Sin embargo, ni los alumnos, ni sus padres o profesores perciben diferencias entre los grupos, sea en sus competencias emocionales o en sus competencias sociales. Lo cierto es que, tal como Mayer et al. (2016) indican, las personas son poco objetivas estimando sus propios niveles de inteligencia, ya sea general, emocional o social. Debido a que las personas carecen del conocimiento necesario para saber lo que realmente significa ser competentes emocional y socialmente, estiman estas habilidades basándose en otras informaciones. Estas informaciones incluyen una mezcla de autoconfianza, autoestima, malentendidos sobre lo es considerado

comportamiento exitoso y pensamiento ilusorio (Mayer et al., 2016). En el caso de los profesores de nuestra muestra, por ejemplo, se detectan diferencias significativas en las competencias sociales y emocionales de los alumnos según el tipo de lector que son, pero una vez controlado el rendimiento académico, el efecto desaparece. Así, el rendimiento académico de los alumnos parece crear expectativas en los profesores que influyen después en la opinión de los mismos sobre las competencias sociales y emocionales de sus alumnos, añadiendo una varianza irrelevante a sus percepciones y haciendo que sus juicios invaliden los índices de sus verdaderas capacidades (Joint Committe, 2014).

Hábitos lectores y comprensión emocional

En investigaciones anteriores la lectura de libros de ficción ya fue asociada positivamente con la capacidad de empatía (Mar et al., 2008, 2009), la percepción social y la inteligencia emocional (Kid y Castano, 2013) y nuestros resultados van en el mismo sentido.

Una manera de explicar la conexión entre la lectura y el desarrollo de la comprensión emocional y la teoría de la mente es el de examinar lo que ocurre durante la comprensión de historias. Durante la lectura, los niños hacen conexiones personales, relacionándose con los personajes. Esas conexiones comienzan como una respuesta literaria cuando los niños imaginan los pensamientos, sentimientos e intenciones de los personajes y se comparan con ellos. A través de la lectura, las personas consiguen acceder a un conjunto de informaciones emocionales incrementando su conocimiento sobre ellas (Bruner, 1986), un proceso necesario para dar sentido al trama narrativo y a la historia como un todo (Lysaker y Tongue, 2013).

Las relaciones ficticias que se crean entre el lector y los personajes parecen transformar a la persona que lee de la misma forma que las relaciones reales (Lysaker y Tonge, 2013). Esta afirmación está respaldada por investigaciones que sugieren que las mismas regiones neurológicas del cerebro son estimuladas independientemente de si nuestras relaciones con los demás se dan en contextos reales o ficticios. Imaginar una experiencia parece involucrar sustratos neurales similares a los que participan realmente en la experiencia (Gerardin et al., 2000) y una revisión de la literatura de neuroimagen encontró que las áreas comúnmente implicadas en la comprensión y producción narrativa incluyen una red de regiones asociadas con el procesamiento de la teoría de la mente (Mar, Oatley, Hirsh, de la Paz, y Peterson, 2006).

Cuando una persona oye o lee una historia sobre alguien que vive un trauma emocional, las áreas activadas en su cerebro son las mismas que intervienen cuando esta se encuentra en

una situación semejante (Carter, Aldridge, Page, y Parker, 2009). Así, durante la lectura, los alumnos tienen la posibilidad de estudiar las implicaciones posibles del comportamiento humano y otras ideas de forma relativamente controlada y segura. Los lectores pueden participar en las experiencias de pensamiento del autor o del narrador y mejorar su propio conocimiento del mundo. Pueden colocarse mentalmente en la posición del personaje para que la lectura se convierta en una experiencia intensa con las emociones, pensamientos y deseos que las personas son susceptibles de tener en ciertas situaciones (Hakemuter, 2000).

Hábitos lectores y competencia social

Las áreas cerebrales implicadas en la comprensión y producción de historias no solo incluyen regiones asociadas con la teoría de la mente. De las cinco regiones del cerebro consistentemente asociadas con el procesamiento de textos narrativos, cuatro son también parte de lo que se conoce como la red social cognitiva (Frith y Frith, 2003; Saxe y Wexler 2005).

De hecho, los mejores resultados observados en los grandes lectores en el proceso de resolver problemas sociales pueden ser explicados por la teoría del procesamiento de información social propuesto por Dodge y colaboradores (Crick y Dodge, 1994), los cuales indican que las personas solucionan un determinado problema a través de un proceso que sigue las siguientes etapas: 1) codificación de las pistas internas y externas al individuo; 2) interpretación y representación mental de esas informaciones; 3) clarificación o selección de un objetivo; 4) acceso o construcción de la respuesta; 5) decisión de la respuesta a emitir; y 6) implementación comportamental de la respuesta, que es evaluada por otros individuos.

Ahora bien, los pasos 1 y 2 envuelven la percepción selectiva de pistas internas y situacionales, su decodificación e interpretación. La sensibilidad y la acuidad perceptiva de este tipo de señales ha sido progresivamente consideradas las más importantes en las diferencias individuales en inteligencia social. Estando la lectura asociada a una mejor comprensión emocional, los grandes lectores posiblemente son más sensibles a las señales situacionales que permiten decodificar e interpretar adecuadamente un problema social.

El paso 3 involucra operaciones que implican escoger un objetivo o un resultado deseado para la situación, mientras que en el paso 4 presupone que el individuo recupera en la memoria secuencial varias respuestas posibles para la situación y, caso la situación sea nueva, construir nuevas respuestas comportamentales. La lectura también podrá tener una influencia positiva en este paso, pues permite crear nuevos esquemas de comportamiento y hacer que algunos esquemas estén más accesibles en su memoria. Esto es conocido como el efecto de *priming*: un

esquema tendrá más probabilidades de ser activado si recientemente fue experimentado o utilizado (Bargh, Chaiken, Raymond, y Hymes, 1996; Bargh, Chen, y Burrows, 1996). Un esquema puede ser activado automáticamente con base a la mera exposición a determinadas palabras y ejercer su influencia sobre el pensamiento y el comportamiento. Tales efectos ocurren sin intención o consciencia. Involuntariamente esquemas asimilados pueden afectar las atribuciones disposicionales que hacemos sobre el comportamiento de otras personas (Gilbert, Pelham, y Krull, 1988). La lectura de un libro permite acceder a todo un conjunto de nuevos estímulos que pueden repercutir en nuevos patrones de comportamiento (Robinson y Weintraub, 1973) al crear esquemas de ciertos aspectos del conocimiento del mundo real de los lectores. Si consideramos la posibilidad de existir un efecto de *priming*, la exposición a una historia puede dejar en los lectores ciertos esquemas más disponibles, e influenciar la percepción de las personas fuera del texto (Hakemuter, 2000).

En el paso 5, las respuestas anteriormente recuperadas o construidas son evaluadas y es seleccionada la respuesta considerada más adecuada. En el paso 6, la respuesta escogida es expresada en la forma de comportamiento (Crick y Dodge, 1994).

Por consiguiente, de acuerdo con la teoría del procesamiento de información social, las personas solucionan un determinado problema utilizando un conjunto de experiencias previas que pueden ayudarlo a lidiar con su complejidad, experiencias estas que pueden ser accedidas a través de la lectura.

Conclusión

Los resultados encontrados indican que los grandes lectores son aquellos que presentan una mejor comprensión de las emociones y capacidad de resolver problemas en situaciones sociales. La neurociencia y la teoría de procesamiento de información social fundamentan estos resultados indicando que la lectura puede tener un efecto positivo en la forma como comprendemos a los otros y a nosotros mismos.

Estos resultados tienen implicaciones para los profesores y la sociedad en general. La lectura de historias tanto puede ser incorporada en programas de desarrollo de competencias sociales y emocionales, como puede ser utilizada por los profesores para dar énfasis a cuestiones emocionales y sociales cuando estas surgen durante las actividades cotidianas. El tipo de historia utilizada para esto parece no tener relevancia, siempre y cuando se utilicen textos narrativos, más eficaces en ese aspecto que los no narrativos (Hakemuter, 2000; Johnson, Jasper, Griffin, y

Huffman, 2013; Mar et al., 2006). Enseñar normas sociales puede no ser tan poderoso como ejemplificar su importancia, contando una historia emocionante e las discusiones que relacionan la lectura con la vida de los lectores pueden ser útiles para impulsar el desarrollo social y emocional de los alumnos. (Hakemuter, 2000). Por eso los textos de ficción narrativa no solo deben ser utilizados en la clase de lengua, sino que su utilización debe ser ampliada a las clases de historia, estudios sociales y otras áreas en las que se exploren otras culturas (Johnson, Jasper et al., 2013).

Leer solamente, sin discutir, produce efectos significativos, pero no son tan fuertes como la lectura seguida de una discusión (Hakemulder, 2000), por lo que resaltamos la función del adulto, que podrá trabajar diversos aspectos emocionales y comportamentales a través de las historias y de la forma como el personaje actúa, sin tener que hacer muchas alteraciones en los componentes curriculares, en las formas de intervención y en las actividades diarias. Los alumnos que habitualmente leen acompañados de un adulto obtienen correlaciones positivas con la inteligencia emocional (Freitas, 2012). Posiblemente la presencia de un adulto puede ser determinante en la exploración y en el esclarecimiento de aspectos poco comprendidos por el alumno, proporcionando un momento de interacción, enriquecimiento y reflexión, que les permiten explorar en grupo aspectos sociales y emocionales de las historias, y convirtiendo la lectura en un momento de desarrollo social.

Finalmente, a pesar que este estudio permite conjeturar que las actividades de lectura no curriculares pueden ser inestimables y una herramienta importante y potencialmente eficaz en el desarrollo de competencias, existen muchas preguntas por responder. No sabemos si los resultados son diferentes según el tipo de material leído, o si los efectos son iguales en los alumnos que leen durante las actividades curriculares, con el apoyo de maestros y colegas, y los alumnos que leen solos en casa o acompañados por sus padres. Futuras investigaciones deberán abordar estos aspectos.

Referências Bibliográficas

Almerico, G. M. (2014). Building character through literacy with children's literature. *Research in Higher Educations Journal*, 26, 1-13.

- Bargh, J. A., Chaiken, S., Raymond, P., y Hymes, C. (1996). The automatic evaluation effect: Unconditional automatic attitude activation with a pronunciation task. *Journal of Experimental Social Psychology* 32, 104–128. doi:10.1006/jesp.1996.0005
- Bargh, J. A., Chen M., y Burrows., L. (1996). Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 230–244. doi:10.1037/0022-3514.71.2.230
- Biskin, D., y Hoskisson, K. (1974). Moral development through children’s literature. *The Elementary School Journal*, 75(3), 152-157. doi:10.1086/460886
- Britto, V. M., y Lomonaco, J. F. (1983). Expectativas do professor: Implicações psicológicas e sociais. *Piscol. Cienc. Prof.*, 3(2), 58-69. doi:10.1590/S1414-98931983000100005
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Candeias, A. (2007). *Prova cognitiva de inteligência social*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Candeias, A. (2008). *Prova de avaliação de competência social. Manual experimental*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Candeias, A., y Rebocho, M, (2007). *Questionário de inteligência emocional de Bar-On* (Instrumento no publicado de evaluación psicológica, versión portuguesa).
- Carter, R., Aldridge, S., Page, M., y Parker, S. (2009). *O livro do cérebro*. Porto: Dorling Kindersley.
- Castro, R. E. F., Melo, M. H. S., y Silveiras, E. F. M. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 309-318. doi:10.1590/S0102-79722003000200011
- Costa, A., y Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407-424. doi:10.14417/ap.701
- Crick, N. R., y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children’s social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101. doi:10.1037/0033-2909.115.1.74
- Denham, S., Zinsser, K., y Bailey, C. (2011). *Emotional intelligence in the first five years of life. Encyclopedia on early childhood development*. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge.
- Dyer, J. R., Shatz, M., y Wellman, H. M. (2000). Young children’s storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15, 17-37. doi:10.1016/S0885-2014(00)00017-4
- Elliot, S. N., Malecki, C. K., y Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9(1, 2), 19-32. doi:10.1207/S15327035EX091e2_3
- Esteves, L. J. (2013). *Competência social académica e rendimento na matemática e na leitura: Um estudo longitudinal do 2.º ao 4.º ano de escolaridade* (Disertación de Máster). Universidade do Minho, Braga.
- Ferguson, C. J. (2014). Is reading “banned” books associated with behavior problems in young readers? The influence of controversial young adult books on the psychological well-being of adolescents. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(3), 354-362. doi:10.1037/a0035601

- Fernández-Berrocal, P., y Aranda, D. (2008). Inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf66school_context.pdf
- Freitas, L. (2012). *A inteligência emocional e a leitura: um estudo com crianças do 1.º ciclo do ensino básico*. (Disertación de Máster). Universidade da Madeira, Funchal.
- Frith, U. y Frith, C. D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 358, 459-473. doi:10.1098/rstb.2002.1218
- Gerardin, E., Sirigu, A., Lehericy, S., Poline, J., Gaymard, B., Marsault, C., Agid, Y., y Le Bihan, D. (2000). Partially overlapping neural networks for real and imagined hand movements. *Cerebral Cortex*, 10(11), 1093-1104. doi:10.1093/cercor/10.11.1093
- Gilbert, D. T., Pelham, B. W. y Krull, D. S. (1988). On cognitive businness: When person perceivers meet persons perceived. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 733-739. doi:10.1037/0022-3514.54.5.733
- Hakemulder, J. (2000). *The moral laboratory: Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Johnson, D. R., Cushman, G. K., Borden, L. A., y McCune, M. S. (2013). Potentiating empathic growth: Generating imagery while reading fiction increases empathy and prosocial behavior. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 7(3), 306-312. doi:10.1037/a0033261
- Johnson, D. R., Jasper, D. M., Griffin, S., y Huffman, B. L. (2013). Reading narrative fiction reduces arab-muslim prejudice and offers a safe haven from intergroup anxiety. *Social Cognition*, 31(5), 578-598. doi:10.1521/soco.2013.31.5.578
- Joint Committee. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association. Joseph.
- Kahjehpour, M. (2011). Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1081-1086. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.03.242
- Kidd, D. C., y Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342, 377-380. doi:10.1126/science.1239918
- Lysaker, J., y Tonge, C. (2013). Learning to understand others through relationally oriented reading. *The Reading Teacher*, 66(8), 632-641. doi: 10.1002/TRTR.1171
- Mar, R. A., y Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173-192. doi:10.1111/2Fj.1745-6924.2008.00073.x
- Mar, R. A., Djikic, M., y Oatley, K. (2008). Effect of reading on knowledge, social abilities, and selfhood. Theory and empirical studies. In S. Zyngier, M., Bortolussi, A. Chesnokova, y J. Auracher (Ed.), *Directions in empirical literary studies* (pp. 127-139). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Mar, R. A., Oatley, K., y Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34, 407-428. doi:10.1515/COMM.2009.025
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J., y Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to Wction versus non-Wction, divergent associations with social ability, and the

- simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40, 694-712. doi: 10.1016/j.jrp.2005.08.002
- Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564. doi: 10.1016/j.paid.2010.05.029
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 1–11. doi:10.1177/1754073916639667
- Pasin, E. B., Paiva, M. G., y Lannes, D. R. (2012). Associação entre fatores psicológicos e relacionais e o rendimento escolar no ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 275-286. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335027501013>
- Pelletier, J., y Astington, J. W. (2004). Action, consciousness and theory of mind: children's ability to coordinate story characters' actions and thoughts. *Early Education and Development*, 15(1), 5-22. doi:10.1207/s15566935eed1501_1
- Pires, H., Candeias, A., Franco, G., Rebocho, M., Barahona, H., Charrua, M., Matos, O., y Oliveira, M. (2008). Bar-On – Inventário de quociente emocional (BarOn IQE): Estudos portugueses com crianças dos 7 aos 11 anos e seus pais. In A.P. Noronha, C. Machado, L.S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins y V. Ramalho (Coord.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. (CD-ROM). Braga: Psiquilibrios.
- Pons, F., Harris, P., y de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152. doi:10.1080/17405620344000022
- Queirós, M., Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Queirós, P. (2010). Ajuste emocional e saúde mental no jovem adulto. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. (pp. 1095-1107). Braga: Universidade do Minho.
- Rahim, H., y Rahiem, M. D. (2012). The use of stories as moral education for young children. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 454-458. doi:10.7763/IJSSH.2012.V2.145
- Rastegar, M., y Karami, M. (2013). On the relationships among emotional intelligence, affective and social strategy use, and academic achievement of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(2), 389-396. doi:10.4304/tpls.3.2.389-396
- Roazzi, A., Dias, M., Minervino, C., Roazzi, M., y Pons, F. (2008). Compreensão das emoções em crianças: Estudo transcultural sobre a validação do teste de compreensão da emoção TEC (*Test of Emotion Comprehension*). In A. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, y V. Ramalho (Coor.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (CD). Braga: Psiquilibrios.
- Robinson, H. M., y Weintraub, S. (1973). Research related to children's interests and to development values of reading. *Library Trends*, 22, 81-108.
- Santos, M.L., Neves, J. S., Lima, M. J. y Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: GEPE – Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação.
- Sapienza, G., Aznar-Farias, M., y Silveiras, E. F. (2009). Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento académico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 208-2013. doi:10.1590/S0102-79722009000200006

- Saxe, R., y Wexler, A. (2005). Making sense of another mind: The role of the right temporoparietal junction. *Neuropsychologia*, 43, 1391-1399. doi: 10.1016/j.neuro-psychologia.2005.02.013
- Silva, M. J. (2010). *A inteligência emocional como factor determinante nas relações interpessoais. Emoções, expressões corporais e tomadas de decisão* (Disertación de Máster). Universidade Aberta, Lisboa.
- Simões, M. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das matrizes progressivas coloridas de Raven (MPCR)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Song, L. J., Huang, G., Peng, K., Law, K., Wong, C., y Chen, Z. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38, 137–143. doi: 10.1016/j.intell.2009.09.003
- Sugai, G., Horner, R., y Gresham, F. M. (2002). Behaviorally affective school environments. In M. Shinn, H.M. Walker, y G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 315-350). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*, V(1), 39-48.

SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS AND READING HABITS IN CHILDREN OF ELEMENTARY EDUCATION

Natalie de Nóbrega dos Santos⁵⁸

Glória Franco⁵⁹

Maria João Beja⁵²

Abstract

Social and emotional skills are very important for academic success and personal and social adaptation. The aim of this study is to determinate whether reading habits are related to the development of these skills. 106 students participated, aged between 6 a 10 years, from a school of the Autonomous Region of Madeira, Portugal. There were used The Portuguese versions: Test of Emotional Comprehension; Emotional Quotient Inventory; System of Assessment of Interpersonal Problem Solving Test; Social Competence Assessment Scale. There were counted the number of books read in the first semester of the in the previous school year. The results indicate that the biggest readers have a higher emotional comprehension and better solving social problems skills.

Keywords: social and emotional skills; reading habits; elementary education; social problem solving; emotional comprehension.

⁵⁸ Centro de Investigação em Educação, ISPA-Instituto Universitário, Lisboa, Portugal, nsantos@ispa.pt

⁵⁹ Universidade da Madeira, Funchal, Portugal

RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EMOCIONES POSITIVAS EN NIÑOS CON ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL

María de los Dolores Valadez Sierra⁶⁰

Rosa Martha Meda Lara⁶¹

Celia Josefina Rodríguez Cervantes⁶²

Julián Betancourt Morejón⁶³

Resumen

Actualmente no se cuentan con estudios sobre las emociones positivas en niños con alta capacidad intelectual ni su relación con la inteligencia emocional. El objetivo del presente trabajo fue analizar dicha relación en niños escolares con alta capacidad intelectual. 60 niños con alta capacidad intelectual contestaron el Cuestionario Infantil de Emociones Positivas (CIEP, Oros, 2014) y el Inventario de inteligencia emocional BarOn EQ-i: YV (s) (Bar-On y Paker, 2000). Análisis de regresión lineal indicaron que la inteligencia emocional es una variable dependiente de las emociones positivas, siendo la Alegría y la serenidad las de mayor significancia. Estos resultados nos orientan sobre la importancia de trabajar primero con las emociones positivas y posteriormente con la inteligencia emocional.

Palabras claves: Inteligencia Emocional, Emociones Positivas, Altas Capacidades, niños

⁶⁰ Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Email: doloresvaladez@yahoo.com.mx

⁶¹ Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

⁶² Doctorado Interinstitucional en Psicología, Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara

⁶³ Centro Educativo para Altas Capacidades, Secretaría de Educación Jalisco

Introducción

En la última década se han realizado una gran cantidad de publicaciones sobre la inteligencia social y emocional particularmente en niños, considerando a esta como un elemento importante del éxito escolar, de tal forma que ha surgido el interés de incorporar en el currículo las competencias socioemocionales (Garces-Bacsal, 2011). En el caso de los niños con alta capacidad intelectual también ha surgido el interés de crear un plan de estudios socioemocional para esta población (VanTassel-Baska, 2009).

Respecto a los aspectos socioemocionales de la población con alta capacidad intelectual estos han sido poco estudiados en relación a otros (cognitivos y/o académicos) y los estudios que se han desarrollado han sido más enfocados a la relación entre la alta capacidad intelectual y la psicopatología en niños y adolescentes. Los hallazgos que se han obtenido varían enormemente observándose resultados discrepantes, ya que unos estudios señalan que si tienen problemas los niños en tanto que otros refieren que no (Agrawal y Purohit, 2014; Eklund, Tanner, Stoll y Anway, 2015; Francis, Hawes y Abbott, 2016; Kostoqianni y Andronikof, 2009 y Valadez, Meda y Matsui, 2004).

Estos resultados contradictorios pueden deberse a la influencia del tipo de población estudiada (si estaba previamente identificada o no, si asistían a programas de intervención, etc...) y el concepto utilizado (superdotados, sobresaliente, alta capacidad, etc...) con resultados discrepantes.

Como se ha mencionado las emociones es un aspecto poco abordado con la población con altas capacidades no encontrándose a la fecha estudios sobre las emociones positivas en niños con alta capacidad intelectual ni su relación con la inteligencia emocional, lo cual nos permitiría conocer su bienestar personal y delinear un programa de intervención socioemocional para esta población.

Las emociones positivas son aquellas que se identifican como experiencias de bienestar, satisfacción o placer (Oros, 2014), promoviendo aspectos favorables para el individuo (Fredrickson, 2002). La alegría, la gratitud, la serenidad, la simpatía y la satisfacción personal, son unas de las emociones positivas más importantes.

La alegría se manifiesta a través de la risa, como una sensación de un estado agradable, de sentirse bien consigo mismo y con el mundo (Schmidt, 2008). Se relaciona con la reducción del estrés y la ansiedad; por lo tanto, contribuye a la mejora de la calidad de vida y por ende de la salud de las personas (Vera, 2007). Por su parte la gratitud es “un estado afectivo-cognitivo

típicamente asociado a la percepción de que uno ha recibido un beneficio personal que no es merecido ni ganado, que se debe a las buenas intenciones de otra persona” (Emmons y McCullough, 2003, p. 377). La serenidad es una emoción que involucra paz y confianza. La simpatía surge del juicio o evaluación de la situación dolorosa de la otra persona (López, 2015). Como ventaja, al permanecer tranquilo, se mantiene el control y permite generar las alternativas de respuesta para resolver la situación conflictiva, así como ser consciente de los recursos para la generación del cambio, o aceptar la imposibilidad del cambio de acontecimientos (Schmidt, 2008) La satisfacción personal, también llamada orgullo, es la emoción positiva estrechamente relacionada con la autoestima (Oros, 2014).

Por su parte Bar-On (1997) define inteligencia emocional como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente. Propuso un modelo de factores en el que inciden cinco dimensiones de la IE: Adaptabilidad (que comprende principalmente elementos de prueba de realidad, flexibilidad y resolución de problemas); Interpersonal (que comprende principalmente elementos de Relaciones Interpersonales, Empatía y Responsabilidad Social); Intrapersonal (que comprende principalmente elementos autoconciencia emocional y asertividad); Estado de ánimo general y Manejo del estrés (que comprende principalmente elementos de tolerancia al estrés y control de impulsos).

Bajo este modelo varios estudios se han desarrollado con alumnos con alta capacidad e inteligencia emocional tanto en niños como en jóvenes (Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sáinz, Bermejo y Hernández, 2008; Zavala, Valadez y Vargas, 2008).

El objetivo del presente trabajo fue analizar la relación entre las emociones positivas y la inteligencia emocional en niños escolares con alta capacidad intelectual.

Método

Se llevó a cabo un estudio descriptivo y transversal

Participantes

1265 niños entre 6 a 11 años de edad fueron aspirantes a ingresar al Centro Educativo para Alumnos con Alta Capacidad (CEPAC) de la Secretaría de Educación Jalisco, a los cuales se les evaluó la capacidad intelectual. 105 niños con una capacidad intelectual mínima de 130

ingresaron al Centro. De estos, 60 niños con alta capacidad intelectual de 8 a 11 años de edad contestaron los instrumentos.

Instrumentos

Cuestionario Infantil de Emociones Positivas (CIEP, Oros, 2014). Evalúa las emociones positivas de niños de 8 a 12 años de edad. Consta de 23 reactivos distribuidos en cuatro dimensiones: alegría y gratitud; serenidad, simpatía y satisfacción personal. Se responde con una de tres posibles opciones de respuesta. El coeficiente Alpha de Cronbach para la prueba completa fue de .90 y el coeficiente de Spearman-Brown para mitades de longitud desigual fue de .82.

Inventario de Inteligencia Emocional BarOn EQ-i: YV (s) (Bar-On y Parker, 2000). Evalúa la inteligencia emocional y social en niños y adolescentes de 7 a 18 años. Consta de 30 reactivos distribuidos en cinco escalas: Adaptabilidad, Interpersonal, Empatía, Intrapersonal Estado de ánimo general y Manejo del estrés. Se responde eligiendo una de las 4 opciones de respuesta que va desde "no verdadero" (1) a "muy cierto de mí" (4). Este instrumento se contesta en 10 minutos.

Se ha informado una adecuada fiabilidad de las escalas y de la escala total con valores que oscilan desde .84 a .89 respectivamente (Bar-On y Parker, 2000)

Procedimiento: Las aplicaciones se realizaron en las aulas de los menores previo consentimiento informado firmado por los padres

Resultados

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo de las variables estudiadas (ver tabla 1).

Tabla 1.

Descriptivos de las variables estudiadas

	Mín	Máx	M	DE
EP Alegría	16	30	26.82	3.28
EP Serenidad	6	18	13.21	2.95
EP Simpatía	6	12	8.88	1.70
EP Satisfacción	3	9	7.49	1.57
Emociones Positivas Global	35	68	56.40	7.452
IE Intrapersonal	6	23	13.05	3.99
IE Interpersonal	11	48	37.14	7.15
IE Manejo de emociones	12	47	32.34	6.86
IE Adaptación	16	40	29.69	6.36
IE General	29	75	54.88	9.45
Total EQ	25	56	44.97	7.81
CI	130	154	136.00	6.00

Posteriormente se llevó a cabo una correlación de Pearson entre las variables de emociones positivas e inteligencia emocional evaluadas por el Cuestionario Infantil de Emociones Positivas y el Inventario de Inteligencia Emocional, se observaron correlaciones significativas en la mayoría de las dimensiones de emociones positivas con las áreas de inteligencia emocional, ninguna correlación se observó con el coeficiente intelectual. (ver tabla 2).

Tabla 2.

Correlaciones entre las variables de Emociones Positivas e Inteligencia Emocional

	EPSe	EPSi	EPSa	IEIntra	IEInter	IEMe	IEAd	IEGe	TEQ	IEIp	CI
EPA	.667**	.239	.612**	.470**	.517**	.434**	.486**	.608**	.717**	.426**	-.061
EPSe		.258	.470**	.361**	.452**	.565**	.375**	.569**	.582**	.352**	-.212
EPSi			.337*	.043	.357**	-.027	.209	.167	.131	.325*	.197
EPSa				.187	.307*	.184	.348**	.334*	.585**	.243	.010
IEIntra					.469**	.489**	.538**	.820**	.543**	.356**	.071
IEInter						.465**	.480**	.716**	.668**	.429**	.019
IEMe							.396**	.750**	.578**	.282*	-.070
IEAd								.795**	.663**	.367**	.252
IEGe									.777**	.460**	.093
TEQ										.351**	.044
IEIp											.127
CI											

** p<.001; *p<.01

EPA= Emoción Positiva Alegría, EPSe= Emoción Positiva Serenidad, EPSi= Emoción Positiva Simpatía, EPSa= Emoción Positiva Satisfacción, IEIntra= Inteligencia Emocional Intrapersonal, IEInter= Inteligencia Emocional Interpersonal, IEMe= Inteligencia Emocional Manejo de emociones, IEAd= Inteligencia Emocional Adaptación, IEGe= Inteligencia Emocional General, TEQ=Total Inteligencia Emocional, IEIp= Inteligencia Emocional Impresión Positiva, CI= Coeficiente Intelectual

Se puede observar en la tabla 3 que el análisis multivariado ANOVA indicó que el modelo asocia significativamente las variables de emociones positivas con la inteligencia emocional (F= 6.37, p<.000).

Tabla 3.

Análisis Multivariado ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
2	Regresión	2194.655	6	365.776	6.372	.000 ^c
	Residuo	2755.454	48	57.405		
	Total	4950.109	54			

- a. Variable dependiente: IE General Total
- b. Predictores: (Constante), Edad en años cumplidos, Sexo
- c. Predictores: (Constante), Edad en años cumplidos, Sexo, EP Alegría, EP Simpatía, EP Satisfacción, EP Serenidad

Dadas las correlaciones anteriores se realizó un análisis de Regresión Lineal Múltiple el cual mostró que las emociones positivas como la alegría ($t=2.52$, $p<.015$) y la serenidad ($t=2.24$, $p<.030$) se relacionan con la inteligencia emocional controlando las variables de edad y sexo reportándose un 37.4% de la varianza explicada. (VER TABLA 4 Y 5)

Por lo anterior se puede decir que las emociones positivas se asocian a la inteligencia emocional como variable dependiente esta última.

Tabla 4.
Coefficientes^a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados			95.0% intervalo de confianza para B	
		B	Error estándar	Beta	t	Sig.	Límite inferior	Límite superior
1	(Constante)	57.912	9.470		6.115	.000	38.908	76.916
	Sexo	2.863	2.714	.145	1.055	.296	-2.583	8.308
	Edad (n años cumplidos)	-.893	.998	-.123	-.895	.375	-2.896	1.110
2	(Constante)	17.226	12.138		1.419	.162	-7.179	41.631
	Sexo	2.230	2.238	.113	.996	.324	-2.270	6.730
	Edad en años cumplidos	-1.200	.803	-.166	-	.142	-2.816	.415
	EP Alegría	1.197	.474	.414	2.527	.015	.245	2.150
	EP Serenidad	1.082	.482	.331	2.243	.030	.112	2.051
	EP Simpatía	.220	.657	.040	.335	.739	-1.100	1.540
	EP Satisfacción	-.508	.849	-.084	-.598	.553	-2.215	1.199

a. Variable dependiente: IE General

Tabla 5

Resumen del modelo^c

Modelo	R	R cuadrado	Error estándar		Estadísticos de cambio				Durbin-Watson	
			de la estimación	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F		
1	.178 ^a	.032	-.006	9.601	.032	.849	2	52	.434	
2	.666 ^b	.443	.374	7.577	.412	8.876	4	48	.000	1.933

a. Predictores: (Constante), Edad en años cumplidos, Sexo

b. Predictores: (Constante), Edad en años cumplidos, Sexo, EP Alegría, EP Simpatía, EP Satisfacción, EP Serenidad

c. Variable dependiente: IE General bruta

Conclusiones

Los resultados indicaron que la inteligencia emocional es una variable dependiente de las emociones positivas.

Las emociones positivas favorecen la generación de alternativas en resolución de problemas, la ampliación de los repertorios de pensamiento y de acción en momentos de crisis. (Vecina, 2006).

La alegría y la serenidad mostraron en este estudio ser las variables que se relacionan con la inteligencia emocional. La alegría es una de las emociones positivas que previene el rechazo de los pares, promueve la creatividad y el desarrollo de habilidades físicas, psicológicas, intelectuales y sociales que son indispensables para que por medio de la amistad y el compañerismo se generen redes de apoyo y se facilite la socialización. Además, contribuye a disminuir el estrés y la ansiedad y a incrementar la calidad de vida y por ende el bienestar de las personas (Martínez, 2008, Oros, Manucci y Richaud-de Minzi, 2011; Vecina, 2006; Vera, 2007).

Por su parte la serenidad implica tomar distancia o desconectarse de los pensamientos inquietantes, amenazadores, las preocupaciones, el estrés y el miedo, para analizar los acontecimientos con una actitud que permita la conciencia de los aspectos positivos; así se percibe un sentimiento de paz y bienestar. (Oros, 2008; Schmidt, 2008). Este estado de tranquilidad desprende una sensación de coherencia, aceptación y fuerza, necesarios para el afrontamiento de la adversidad y contribuye a la resiliencia (André, 2016; Greco, 2010, Cuello y Oros, 2014).

Estos resultados nos dan una visión de la importancia de trabajar las emociones positivas y la inteligencia emocional en un programa de desarrollo de competencias socio emocionales con alumnos con alta capacidad intelectual desarrollando estrategias de afrontamiento y promoviendo la resiliencia como parte de un desarrollo integral óptimo.

Referências bibliográficas

- Agrawal, B., & Purohit, S. (2014). Difference between emotional aspects of gifted girls and boys. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 5 (12), 1525-1526.
- André, C. (2016) *Los estados de ánimo: El aprendizaje de la serenidad*. Barcelona, Espanha: Kairos.

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R., & Paker, J. (2000). *EQi: YV BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth versión*. Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Cuello, M., & Oros, L. (2014). Serenity and its relationship to prosocial and aggressive behaviors in Argentinean Children. *Journal of Latino/Latin American Studies*, 6 (1), 31-39.
- Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K., & Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioral risk among gifted and nongifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly*, 30 (2), 197-211.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (2), 377-389. doi:10.1037/0022-3514.84.2.377.
- Francis, R., Hawes, D., & Abbott, M. (2016). Intellectual Giftedness and Psychopathology in Children and Adolescents. *Exceptional Children*, 82 (3), 279-302.
- Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 120-134). New York: Oxford University Press.
- Garces-Bacsal, R. (2011). Socioaffective Issues and Concerns Among Gifted Filipino Children. *Roeper Review*, 33 (4), 239-251.
- Greco, C. (2010) Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia *Revista Liberabit* 16 (1), 81-94.
- Kostoqianni, N., & Andronikof, A. (2009). Self-esteem, self-centeredness and social-emotional adjustment of gifted children and adolescents. *L'encephale*, 35 (5), 417-422.
- López, L. (2015). El papel de la simpatía en la educación ética-estética. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 17 (2), 43-56.
- Martínez, J. (2008) Tema 17. Emoción. En Instituto de neurociencias de la Universidad Autónoma de Barcelona (Eds) Master internacional en psicobiología y neurociencia cognitiva. Estados de la mente y procesos de inteligencia. España:Viguera 634-686.
- Oros, L. (2008). Promoviendo la serenidad infantil en el contexto escolar. Experiencias preliminares en una zona de riesgo ambiental. *Revista Interdisciplinaria*, 25 (2) 181-196.
- Oros, L. (2014). Nuevo cuestionario de emociones positivas para niños. *Anales de psicología*, 30(2), 522-529. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.158361>
- Oros, L. B., Manucci, V., & Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores* 14 (3) 493-509.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R., & Hernández, D. (2008). Inteligencia Emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 297-319.
- Schmidt, C (2008). Construcción de un cuestionario de emociones positivas en población enterrerriana. *Revista Iberoamericana de diagnóstico y evaluación* 2 (26), 117-139.
- Valadez, M. D., Meda, R., & Matsui, O. (2004). Relación entre la ansiedad y la depresión en niños escolares con superdotación intelectual de 9 años de edad. *Revista de Educación y Desarrollo*, 3, 5-12.

- VanTassel-Baska, J. (2009). *Social–emotional curriculum with gifted and talented students*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Vecina, M. (2006) Emociones positivas *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 9-17.
- Vera, B. (2007) Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 3-8.
- Zavala, M. A., Valadez, M. D., & Vargas, M. C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 321-338.
- .

**RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND POSITIVE EMOTIONS IN CHILDREN
WITH HIGH INTELLECTUAL CAPACITY**

María de los Dolores Valadez Sierra⁶⁴

Rosa Martha Meda Lara⁶⁵

Celia Josefina Rodríguez Cervantes⁶⁶

Julián Betancourt Morejón⁶⁷

Abstract

Currently there are no studies on positive emotions in children with high intellectual capacity or their relationship with emotional intelligence. The objective of the present work was to analyze this relationship in school children with high intellectual capacity. 60 children with high intellectual capacity answered the Positive Emotions Infant Questionnaire (CIEP, Oros, 2014) and the Emotional Intelligence Inventory BarOn EQ-i: YV (s) (Bar-On and Paker, 2000). Linear regression analysis indicated that emotional intelligence is a variable dependent on positive emotions, with happiness and serenity being the most significant. These results guide us on the importance of working first with positive emotions and later with emotional intelligence.

Keyword: emotional intelligence, positive emotions, high intellectual capacity, children

⁶⁴ Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Email: doloresvaladez@yahoo.com.mx

⁶⁵ Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

⁶⁶ Doctorado Interinstitucional en Psicología, Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara

⁶⁷ Centro Educativo para Altas Capacidades, Secretaría de Educación Jalisco

DIVERTIDAMENTE: AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Alda Portugal⁶⁸

Marcelo Melim⁶⁹

Resumo

Criado no âmbito do projeto Convivialidade Escolar, o programa "Divertidamente" é composto por dez sessões semanais de uma hora, com vista a desenvolver competências socioemocionais. O presente estudo consistiu na avaliação da eficácia do programa com uma amostra de 86 crianças entre os 7 e os 11 anos. Trata-se de um estudo transversal com um desenho metodológico 2 X 2 (pré-teste vs. pós-teste). Os resultados indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o segundo momento de avaliação em todas as dimensões analisadas (comportamentos emocionais, situações emocionais, expressão emocional). Foram verificadas ainda diferenças em função do ano de escolaridade, sexo e existência de irmãos. O programa avaliado revelou-se, assim, uma ferramenta eficaz para utilizar em contexto escolar.

Palavras-chave: Eficácia de programa de intervenção; Competências socioemocionais; Crianças em idade escolar.

⁶⁸ Universidade da Madeira e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, alda.portugal@staff.uma.pt

⁶⁹ Secretaria Regional de Educação e Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho

Introdução

De acordo com o *Colaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2012, 2015), as competências socioemocionais dizem respeito à capacidade para: (a) compreender as próprias emoções, valores e objetivos, forças e limitações; (b) empatizar com os outros e compreender as normas sociais; (c) lidar eficazmente com as emoções através do controlo dos impulsos, gestão do *stress* e perseverança face aos objetivos pessoais; (d) estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes, através da escuta ativa, negociação de conflitos, procura de ajuda e cooperação; e (e) para fazer escolhas construtivas relativamente a si próprio e às suas interações sociais, considerando critérios éticos. Deste modo, as competências socioemocionais estão representadas em cinco domínios, nomeadamente, autoconhecimento, consciência social, autorregulação, gestão de relacionamentos e tomada de decisão responsável, sendo de natureza cognitiva, afetiva e comportamental (CASEL, 2012, 2015; Osher et al., 2016).

A revisão da literatura realizada por Pinto e Raimundo (2016) revela que nos últimos vinte anos se verificou um forte investimento por parte da comunidade científica no estudo das competências socioemocionais de crianças, em parte, devido à elevada taxa de incidência de problemas de saúde mental na faixa etária entre os sete e os 11 anos. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, cerca de 20% das crianças e jovens apresentam algum problema de saúde mental antes dos 18 anos (WHO, 2000; WHO-Europe, 2008). Pinto e Raimundo (2016) identificam estudos (e.g., Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria, e Knox, 2009; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, e Schellinger, 2011) que revelam que as competências socioemocionais constituem variáveis preditoras da saúde mental, do bem-estar e do sucesso académico ao longo da vida.

A aprendizagem socioemocional tende a ocorrer, em primeiro lugar, no contexto familiar, uma vez que a família se constitui como primeiro laboratório de socialização da criança (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, e Bornstein, 2000). A literatura (Grusec, e Hastings, 2007; Grusec, 2011) revela que a qualidade das relações precoces estabelecidas entre filhos e pais promove reciprocidade por parte das crianças, influenciando os padrões de relação que esta estabelece, primeiro com os progenitores, e depois com os irmãos e pares. Grusec e Hastings (2007) referem que um vínculo emocional forte entre pais e filhos modera a motivação das crianças para responder às solicitações dos progenitores de forma afetuosa e cooperativa.

Há medida que a criança cresce e se desenvolve, a promoção da aprendizagem socioemocionais passa a ser partilhada pela família e pelo contexto escolar, sendo esta uma tarefa inerente e incontornável da entrada das crianças na escola (Alarcão, 2006; Ladd, e Pettit, 2002; Lima, 1999; Relvas, 1996). Deste modo, para além da família, também a escola e os seus agentes

educativos assumem um papel de relevo na promoção da aprendizagem socioemocional das crianças. O contacto com o grupo de pares e com um conjunto de regras novas, específicas do âmbito escolar, constituem-se como ensaios importantes para expressar as competências socioemocionais aprendidas e desenvolvidas ao longo do tempo (Wentzel, e Looney, 2007). Assim, investir em programas de intervenção que incidam sobre a aprendizagem de competências emocionais em contexto escolar, bem como, garantir que estas intervenções são baseadas em quadros teóricos consistentes e que se revelam eficazes, afigura-se como uma prioridade (Pinto, e Raimundo, 2016).

A investigação tem vindo a demonstrar que os programas de intervenção nas competências socioemocionais tendem a promover melhorias significativas nos participantes no que diz respeito às suas competências sociais e emocionais, atitudes, comportamentos e desempenho académico (Durlak et al., 2011; Osher et al., 2016; Taylor, Oberle, Durlak, e Weissberg, 2017). Adicionalmente, a investigação tem concluído que as competências socioemocionais apresentam uma ação preventiva para problemas persistentes durante o período final da infância e início da adolescência, como o *bullying*, a pressão de pares negativa e os problemas de saúde mental (Coelho, e Sousa, 2016). Mais recentemente, um estudo conduzido por Papiéska, Spilt, Roorda e Laevers (2017), com o objetivo de promover competências socioemocionais em crianças do ensino básico revelou, segundo a perspectiva dos professores, uma melhoria significativa do auto e hetero reconhecimento emocional, assim como, a diminuição de indicadores de hiperatividade, problemas de comportamento e outras dificuldades.

Pinto e Raimundo (2016) compilaram num livro os trabalhos que têm vindo a ser desenvolvidos no âmbito da avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal. Nesta obra, as autoras reforçam os largos avanços registados nas duas últimas décadas referindo, no entanto, a necessidade de dar continuidade aos trabalhos subjacentes a este tópico. Dos programas de intervenção apresentados, constata-se que todos foram aplicados e avaliados com amostras de crianças/jovens de cidades de Portugal continental (e.g., Lisboa, Gouveia, Marinha Grande, Torres Vedras), não existindo referência a qualquer trabalho realizado com crianças/jovens da Região Autónoma da Madeira (RAM). Considerando esta lacuna, bem como a iniciativa da Secretaria Regional da Educação da Madeira no sentido de desenvolver o projeto “Convivialidade Escolar”, com vista a “proporcionar um ambiente escolar seguro, inclusivo, respeitador e propício às aprendizagens” (Melim, Olim, Camacho, e Magalhães, 2016), surgiu a necessidade, não só de desenvolver um programa específico sobre o tema, como também avaliar a sua eficácia. De acordo com Durlak e cols. (2011), a avaliação de intervenções com vista a promover o desenvolvimento socioemocional das crianças constitui-se como uma tarefa essencial,

dado que promove práticas baseadas em evidência e, assim, confere maior validade aos programas de intervenção que, muitas vezes, são desenvolvidos tendo por base apenas os contextos e as suas necessidades.

Programa “Divertidamente”

Face à experiência de intervenção/investigação do projeto Convivialidade Escolar (Melim, Pereira, e Rebolo, 2017), constatou-se que os problemas de violência escolar constituem uma fonte de vulnerabilidades à integração e à segurança de toda a comunidade educativa, sobretudo das crianças e jovens. Assim, considera-se que as escolas devem assumir um papel de corresponsabilidade na promoção da saúde psicossocial entre a população infantojuvenil. É igualmente determinante que as entidades governamentais que regulam o setor da educação e da saúde cooperem com as escolas no sentido de apurar que medidas devem ser aplicadas, em relação às variadas expressões de violência que despontam em meio escolar.

Comportamentos como a indisciplina, o *bullying*, o vandalismo e outros comportamentos desviantes contagiam negativamente o ambiente escolar e prejudicam a ação dos professores e as aprendizagens dos alunos (Melim, 2012). Uma vez que a obtenção do sucesso escolar é a principal missão da escola, a deteção e intervenção sobre estes fenómenos deve constituir uma prioridade na sua política educativa (Melim et al., 2016; Melim et al., 2017).

Na origem dos problemas comportamentais que despontam na escola estão diversos fatores, entre os quais uma carência dos alunos, ao nível do desenvolvimento das suas competências sociais e emocionais, o que acaba por prejudicar a qualidade dos relacionamentos que estabelecem com colegas, professores e pessoal não docente (Melim et al., 2016). Por outro lado, segundo os mesmos autores, a intervenção efetuada por docentes, psicólogos e outros técnicos é realizada, na sua maioria, a nível remediativo (intervenção secundária ou terciária), sendo importante que haja um investimento numa intervenção primária, de forma a promover junto das crianças uma literacia emocional que as auxilie a ultrapassar os desafios com que se deparam ao longo da sua escolaridade.

No sentido de intervir sobre o referido contexto educacional foi elaborado um conjunto de sessões teórico-práticas, destinadas aos alunos do primeiro ciclo da RAM, com o objetivo de desenvolver a denominada aprendizagem socioemocional (ASE), através de uma abordagem assente na combinação das dimensões emocional, cognitiva e comportamental. Promovendo a compreensão das reações emocionais do próprio e dos outros, das situações que as podem despoletar, assim como, dos comportamentos que normalmente lhes estão associados, pretende-se contribuir para o desenvolvimento das habilidades sociais da criança, nomeadamente, a cooperação, a empatia, o autocontrolo e a consciência social.

A autoria destas sessões pertence ao projeto Convivialidade Escolar - iniciativa conjunta da Secretaria Regional de Educação (SRE) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), da Universidade do Minho, em parceria com a Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM), da Direção Regional de Educação. O programa é, assim, composto por dez sessões inspiradas no filme “Divertidamente” (2015) da Disney/Pixar, uma vez que este aborda a temática das emoções e pode constituir um reforço motivacional na adesão das crianças às atividades propostas. Desde modo, o primeiro contacto dos alunos com as sessões assenta no visionamento do filme com o propósito de, posteriormente, se recorrer às personagens e respetivos argumentos como exemplos dos temas abordados durante as atividades.

Com a intenção de ajustar as atividades às diferentes idades que compõem o 1º ciclo de escolaridade, as sessões dirigidas ao primeiro e segundo anos (entre os 5 e os 7 anos) diferem das sessões dirigidas ao terceiro e quarto anos (entre os 7 e os 10 anos). Nas primeiras são abordadas cinco emoções básicas, nomeadamente, a alegria, tristeza, a raiva, o medo e a repulsa/nojo. Nas segundas, o número de emoções duplica e são trabalhadas de forma dicotómica, nomeadamente, alegria e tristeza, raiva e medo, repulsa e inveja, vergonha e culpa, orgulho e frustração.

Cada sessão assenta numa estrutura base semelhante nos quatro anos de escolaridade:

(a) A sessão tem início com um diálogo introdutório (10 minutos), no qual o professor começa por definir uma determinada emoção, descrever a sua função e os seus efeitos no corpo e no comportamento. Os alunos são, então, solicitados a recordar situações nas quais essa emoção esteja presente. Primeiro na história da personagem principal do filme e depois em relação a situações que tenham experimentado ou presenciado na sua vivência escolar.

(b) Na fase seguinte da sessão, pretende-se que os alunos realizem uma atividade expressiva tendo por base a emoção estudada (35 minutos). Esta atividade assenta sobretudo em expressões como a música, a dança e a dramatização.

(c) Na fase final da sessão, denominada Reflexão e Relaxamento Corporal (15 minutos), é solicitado às crianças que descrevam as suas sensações perante as atividades propostas e é reforçada a função e expressão adaptativa da emoção abordada. Nesta fase pretende-se, também, fazer a ponte entre os conceitos discutidos e a sua utilidade no estabelecimento de relações positivas com os outros. Por fim, os alunos são convidados a realizar um breve exercício de relaxamento e a suspender, momentaneamente, as suas emoções.

A implementação deste programa de intervenção iniciou-se no ano letivo 2016/2017 no âmbito da área curricular de Expressão Musical e Dramática, uma vez que existia confluência de objetivos com os conteúdos abordados na disciplina. Apesar da aplicação ter decorrido sob a responsabilidade da docente desta disciplina, a articulação existente com o professor titular da

turma foi importante na sua operacionalização. As sessões foram aplicadas durante um período de 10 semanas, no espaço curricular da referida disciplina que dispõe de uma hora semanal no horário dos alunos. Todas as sessões foram realizadas dentro do prazo previsto, não existindo necessidade de estender nenhuma atividade para a sessão seguinte.

Método

Objetivo

O objetivo do presente estudo consistiu na avaliação da eficácia do programa de intervenção socioemocional “Divertidamente”, administrado a alunos do primeiro, segundo, terceiro e quarto ano de escolaridade de uma escola da RAM. Pretendeu-se responder às seguintes questões de investigação (Q):

Q¹: O programa de intervenção revelou diferenças entre o pré-teste e o pós-teste no sentido de uma melhoria no reconhecimento de emoções?

Q²: Existem diferenças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste ao nível específico de algumas variáveis sociodemográficas (ano de escolaridade, sexo e existência ou não de irmãos)?

Participantes

A amostra, de tipo não probabilístico, foi constituída pelo mesmo grupo de crianças tanto no pré-teste como no pós-teste. Deste modo, a amostra total foi composta por 86 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos, das quais 43% (n = 37) eram do sexo feminino e 57% (n = 49) do sexo masculino. O ano de escolaridade com maior número de crianças foi o segundo ano (31.4%, n = 27), seguido do terceiro e quarto anos (ambos com 25.6%, n = 22) e, por fim, o primeiro ano com 17.4% (n = 15). A maior parte das crianças vive com ambos os progenitores (82.6%, n = 71), sendo que 9.3% (n = 8) vive apenas com a mãe. As restantes sete crianças (8.1%) pertencem a outras composições familiares (e.g., vivem com progenitor biológico e padrasto/madrasta ou com outros familiares). Por fim, 76.7% (n = 66) está integrado numa fratria, enquanto 23.3% (n = 20) das crianças refere não ter irmãos.

Instrumentos

Utilizaram-se dois instrumentos de recolha de dados no momento do pré-teste, designadamente uma breve ficha de dados sociodemográficos (e.g., sexo, data de nascimento, composição da família) e a Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE; Alves, Cruz,

Duarte, e Martins, 2008). Por sua vez, no pós-teste apenas se aplicou a EACE, dado que os dados sociodemográficos das crianças já tinham sido registados.

A EACE (Alves et al., 2008) é a versão portuguesa do instrumento *Assessment of Children's Emotion Skills* (ACES; Schultz, Izard, e Bear, 2004). Trata-se de uma escala composta por 50 itens distribuídos por três subescalas: Expressão Emocional (identificar a expressão emocional expressa em 20 fotografias); Situações Emocionais (identificar a emoção expressa com base na análise de 15 situações (e.g., "O Jorge caminha ao longo do corredor e um rapaz mais velho manda-o sair do caminho. Achas que o Jorge se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?")); e Comportamentos Emocionais (identificar a emoção expressa com base na análise de 15 descrições comportamentais (e.g., "A Júlia caminha devagar e cabisbaixa (de cabeça baixa). Achas que a Júlia se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?"). Em cada um dos 50 itens é pedido à criança que identifique a emoção apresentada por uma outra criança, entre cinco alternativas de resposta: alegria, tristeza, zanga, medo ou emoção ambígua (este último é considerado o nível de resposta mais difícil de identificar) (Alves, e Cruz, 2016). A cotação da escala é feita em termos de correto/incorrecto, dado que o principal objetivo é avaliar o reconhecimento de emoções primárias. O instrumento apresenta índices de fiabilidade baixos mas, ainda assim, aceitáveis para fins de investigação, nomeadamente: .61 na subescala da expressão emocional, .50 na subescala das situações emocionais e .52 nos comportamentos emocionais. Na presente amostra os índices de fiabilidade revelaram-se semelhantes aos que foram obtidos no estudo original (respetivamente: .48, .63 e .54).

Procedimentos

Após a apresentação formal do programa de intervenção a um vasto conjunto de professores das escolas da RAM, fez-se a seleção da escola onde o mesmo seria avaliado considerando dois critérios, nomeadamente (a) o treino/formação dos aplicadores e (b) a data de arranque da aplicação do programa. Deste modo, embora o programa tenha sido aplicado em todas as escolas da RAM, apenas uma (localizada numa zona periférica do Funchal) foi alvo da avaliação dos resultados.

A investigação foi, assim, apresentada à Direção da Escola no sentido de solicitar autorização para a colaboração no estudo. Dada a autorização, os investigadores enviaram, através dos alunos, o consentimento informado (de acordo com o Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2016) a assinar pelos encarregados de educação solicitando/informando sobre a participação das crianças no programa de intervenção, bem como, na avaliação da sua eficácia.

Após a devolução dos consentimentos informados por parte dos encarregados de educação, foi agendada com os professores titulares do primeiro, segundo, terceiro e quarto ano a sessão de pré-teste (dezembro 2016) e a sessão de pós-teste, cinco meses após o início da aplicação do programa (Junho 2017). Nos casos do primeiro e segundo ano de escolaridade, dois investigadores aplicaram o EACE individualmente a cada criança numa sala atribuída para o efeito; nos casos do terceiro e quarto ano de escolaridade, por motivos de rentabilização de tempo, bem como, pelas competências cognitivas das próprias crianças, o teste de reconhecimento das emoções foi aplicado conjuntamente na sala de aula. Neste último caso, os itens foram lidos em voz alta e as fotografias projetadas por um dos investigadores, enquanto o outro membro da equipa e o professor titular esclareciam as dúvidas que iam surgindo por parte das crianças.

Análise de dados

O presente estudo de cariz quasi-experimental, socorreu-se de uma abordagem quantitativa e transversal (Lopes, e Pinto, 2016), bem como, de um desenho metodológico 2 X 2 (pré-teste vs. pós-teste) com o objetivo de responder às questões de investigação. Foram utilizadas técnicas paramétricas (*t-student* para amostras emparelhadas) e não paramétricas (teste *Wilcoxon Signed-Rank*) com o objetivo de comparar os dois momentos de avaliação (pré e pós-teste) e analisar as diferenças entre o pré-teste e o pós-teste considerando algumas variáveis sociodemográficas. Os dados foram trabalhados com o auxílio do *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*.

Resultados

Q¹: O programa de intervenção revelou diferenças entre o pré-teste e o pós-teste no sentido de uma melhoria no reconhecimento de emoções?

Os resultados revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas nas três subescalas avaliadas pelo EACE do pré-teste para o pós-teste, nomeadamente: Comportamentos Emocionais (pré-teste: $M = 1.50$, $DP = .15$; pós-teste: $M = 1.42$, $DP = .12$, $t(84) = 3.900$, $p < .000$), Situações Emocionais (pré-teste: $M = 1.38$, $DP = .13$; pós-teste: $M = 1.34$, $DP = .11$, $t(85) = 3.332$, $p < .001$) e Expressão Emocional (pré-teste: $M = 1.25$, $DP = .10$; pós-teste: $M = 1.22$, $DP = .08$, $t(85) = 2.815$, $p < .006$). As crianças participantes neste estudo relevaram, assim, uma melhoria no reconhecimento das emoções após a aplicação do programa “Divertidamente”. Apesar de significativas, as diferenças apresentam um tamanho do efeito moderado (comportamentos emocionais: $\eta^2 = 0.08$; situações emocionais: $\eta^2 = 0.07$; expressão emocional: $\eta^2 = 0.06$).

Q²: Existem diferenças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste ao nível específico de algumas variáveis sociodemográficas (ano de escolaridade, sexo e existência ou não de irmãos)?

Uma vez que se verificaram diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito à capacidade das crianças para reconhecerem emoções do pré para o pós-teste, foram analisadas as diferenças considerando especificamente o ano de escolaridade, o sexo da criança e a existência ou não de irmãos. Relativamente ao ano de escolaridade, o teste *Wilcoxon Signed-Ranks* revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas no sentido de uma melhoria nas medianas dos alunos do 1º, 2º e 4º ano. Especificamente: no 1º ano, a melhoria regista-se na dimensão Comportamentos Emocionais (*Mdn* pré-teste: 1.60, *Mdn* pós-teste: 1.47, $Z = 12$, $p < .018$); no 2º ano o aumento das medianas ocorre em duas dimensões, nomeadamente Comportamentos Emocionais (*Mdn* pré-teste: 1.53, *Mdn* pós-teste: 1.40, $Z = 41.5$, $p < .017$) e Situações Emocionais (*Mdn* pré-teste: 1.47, *Mdn* pós-teste: 1.40, $Z = 50$, $p < .002$); finalmente, a diferença verificada no 4º ano ocorre apenas na dimensão Expressão Emocional (*Mdn* pré-teste: 1.25, *Mdn* pós-teste: 1.20, $Z = 38.5$, $p < .039$) (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Pré e pós-teste: Diferenças em função do ano de escolaridade

	1º ano				
	N	Mdn		W	p
		Pré	Pós		
Comportamentos emocionais	15	1.60	1.47	12.000	.018*
Situações emocionais	15	1.47	1.40	20.500	.076
Expressão emocional	15	1.25	1.25	34.000	.688
2º ano					
Comportamentos emocionais	27	1.53	1.40	41.500	.017*
Situações emocionais	27	1.47	1.40	50.000	.002*
Expressão emocional	27	1.25	1.20	83.500	.158
3º ano					
Comportamentos emocionais	21	1.47	1.40	59.500	.409
Situações emocionais	22	1.33	1.33	58.500	.384
Expressão emocional	22	1.20	1.20	55.000	.301
4º ano					
Comportamentos emocionais	22	1.47	1.40	54.000	.166
Situações emocionais	22	1.27	1.27	68.000	1.000
Expressão emocional	22	1.25	1.20	38.500	.039*

* $p < .05$.

Em relação ao sexo, a análise realizada revelou que as raparigas melhoraram do pré para o pós-teste nas dimensões Comportamentos Emocionais (M pré-teste: 1.49, M pós-teste: 1.41, $t(36) = 2.951$, $p < .006$) e Situações Emocionais (M pré-teste: 1.39, M pós-teste: 1.32, $t(36) = 3.375$, $p < .002$), enquanto os rapazes melhoraram nas dimensões Comportamentos Emocionais (M pré-teste: 1.50, M pós-teste: 1.43, $t(47) = 2.603$, $p < .012$) e Expressão Emocional (M pré-teste: 1.25, M pós-teste: 1.22, $t(48) = 2.583$, $p < .013$) (cf. Tabela 2). Analisou-se a existência de diferenças no reconhecimento emocional em função do sexo na amostra total (sem considerar pré e pós-teste), não se verificando qualquer diferença estatisticamente significativa entre rapazes e raparigas.

Tabela 2

Pré e pós-teste: Diferenças em função do sexo

	Sexo Feminino				
	N	M		T	p
		Pré	Pós		
Comportamentos emocionais	37	1.49	1.41	2.951	.006*
Situações emocionais	37	1.39	1.32	3.375	.002*
Expressão emocional	37	1.24	1.22	1.301	.201
Sexo Masculino					
Comportamentos emocionais	48	1.50	1.43	2.603	.012*
Situações emocionais	49	1.38	1.36	1.458	.051
Expressão emocional	49	1.25	1.22	2.583	.013*

* $p < .05$.

Finalmente, no que diz respeito à existência ou não de irmãos no agregado familiar, constatou-se que crianças que coabitam com irmãos registaram melhorias no reconhecimento das emoções, do pré para o pós-teste, em todas as dimensões do EACE (Comportamentos Emocionais: M pré-teste: 1.50, M pós-teste: 1.42, $t(64) = 3.617$, $p < .001$; Situações Emocionais: M pré-teste: 1.40, M pós-teste: 1.35, $t(65) = 3.599$, $p < .001$; Expressão Emocional: M pré-teste: 1.25, M pós-teste: 1.22, $t(65) = 2.648$, $p < .002$), ao contrário do que se verificou em crianças que não têm irmãos (não se registaram diferenças estatisticamente significativas do pré para o pós-teste em nenhuma das dimensões) (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Pré e pós-teste: Existência ou não de irmãos

	Tem irmãos				
	N	M		T	p
		Pré	Pós		
Comportamentos emocionais	65	1.50	1.42	3.617	.001*
Situações emocionais	66	1.40	1.35	3.599	.001*
Expressão emocional	66	1.25	1.22	2.648	.010*
	Não tem irmãos				
	N	Mdn		W	p
		Pré	Pós		
Comportamentos emocionais	20	1.47	1.40	28.500	.226
Situações emocionais	20	1.30	1.30	48.500	.797
Expressão emocional	20	1.25	1.20	50.500	.359

* $p < .05$.

Discussão

A partir dos seis anos de idade, as crianças passam cerca de 108 dias por ano no contexto escolar e, embora a escola se ocupe sobretudo de objetivos de cariz académico, cumpre também um papel importante e significativo na transmissão de valores e vivências socioemocionais (Wentzel, e Looney, 2007). Deste modo, e considerando o impacto que a aprendizagem socioemocional tem na vida das crianças a médio e longo prazo (Denham et al., 2009; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017), desenvolver intervenções que incidam sobre esta dimensão no contexto escolar torna-se absolutamente relevante. Estas intervenções devem ser desenvolvidas com base na teoria e no contexto (e suas necessidades) onde serão. Porém, é urgente edificar programas de intervenção assentes em evidência científica (Durlak et al., 2011), de modo a obter conhecimento válido sobre o programa, bem como, apoiar o seu desenvolvimento (Neves, 2009; Pinto, e Alvarez, 2016). Deste modo, o presente estudo propôs-se a avaliar a eficácia de um programa de intervenção desenvolvido com o objetivo de promover a aprendizagem socioemocional de crianças do primeiro ciclo.

Os resultados revelaram que as crianças participantes no presente estudo obtiveram melhorias estatisticamente significativas no que diz respeito ao reconhecimento das emoções, embora a magnitude destas diferenças seja moderada. Este resultado foi obtido a partir da comparação do mesmo grupo de crianças em dois momentos distintos: um prévio ao início do

programa de intervenção e outro posterior ao término da mesma intervenção. Este resultado sugere, desde logo, a validade interna dos conteúdos do programa “Divertidamente”, no sentido de que estes parecem realmente debruçar-se sobre aspetos relevantes da aprendizagem socioemocional (Coutinho, e Chaves, 2002). Assim, e ainda que os resultados sejam preliminares, o programa poderá constituir-se como uma ferramenta de trabalho útil para as escolas que têm interesse em desenvolver as competências socioemocionais dos seus alunos, particularmente no que diz respeito ao reconhecimento de emoções (quer a partir da análise de expressões faciais, como da interpretação de descrições situacionais e comportamentais). Considerando que o reconhecimento das emoções permite prever comportamentos adaptativos em termos sociais e emocionais (Coelho e Sousa, 2016; Denham et al., 2009; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017), o programa “Divertidamente” parece constituir-se como uma mais-valia, na medida em que poderá facilitar comportamentos sociais positivos (e.g., cooperação), melhorar o desempenho académico, diminuir problemas comportamentais, entre outros.

O presente estudo pretendeu ainda analisar as diferenças entre o pré e o pós-teste no que diz respeito a variáveis sociodemográficas descritas pela literatura como sendo relevantes, nomeadamente o sexo das crianças, o ano de escolaridade e a existência ou não de irmãos no agregado familiar. No que diz respeito ao sexo, a literatura sugere que existem diversas variáveis que influenciam um desenvolvimento socioemocional distinto entre rapazes e raparigas (e.g., processos biológicos, processos cognitivos e motivacionais, processos de interação social), tendo sido demonstrado ao longo de diversos estudos que o sexo feminino (sejam jovens ou adultas) tende a manifestar comportamentos mais pró-sociais do que o sexo masculino (Denham, Bassett, e Wyatt, 2007). No entanto, estas diferenças não surgem de forma consistente na literatura empírica (e.g., de acordo com Hastings, Rubin, e DeRose (2005), quando se trata de estudos observacionais estas diferenças não se registam de modo significativo) e, por esse motivo, Denham e cols. (2007) consideram que as diferenças registadas em questionários de autorrelato poderão resultar de uma necessidade de confirmação cultural, no sentido de se afirmar que as raparigas fazem tudo de forma correta. Leaper e Friedman (2007) referem que tanto os rapazes como as raparigas podem desenvolver competências semelhantes desde que lhes sejam proporcionadas as mesmas oportunidades (mais do que uma questão de diferença de sexo, teria que ver com diferenças nas oportunidades). O estudo realizado por Herba, Landau, Russell, Ecker e Phillips (2006), contemplando um leque de idades abrangente (crianças/jovens dos 4 aos 15 anos), corrobora esta conclusão, constatando que as diferenças entre rapazes e raparigas são mínimas no que diz respeito à sua capacidade para reconhecer emoções. Também o presente estudo vem reforçar esta ideia, demonstrando a não existência de diferenças estatisticamente

significativas entre rapazes e raparigas no que diz respeito aos efeitos do programa de intervenção. Efetivamente, quer antes da implementação do programa como depois, não se registou qualquer diferença ao nível do sexo, e após a aplicação do programa constata-se que tanto os rapazes como as raparigas obtêm ganhos ao nível do reconhecimento das emoções, embora com ligeiras diferenças (os rapazes obtiveram melhorias nas dimensões Comportamentos Emocionais e Expressão Emocional e as raparigas nas dimensões Comportamentos Emocionais e Situações Emocionais; além disto, a significância das diferenças no caso das raparigas é ligeiramente mais acentuada do que no caso dos rapazes). Assim, o programa “Divertidamente” apresenta-se como uma opção válida independentemente do sexo da criança.

O ano de escolaridade é também considerado pela literatura como uma variável relevante, na medida em que reflete níveis de desenvolvimento cognitivos e socioemocionais distintos. Os estudos acerca do processamento emocional, no âmbito do desenvolvimento infantil, têm vindo a demonstrar que a capacidade de reconhecer emoções nos outros melhora à medida que as crianças crescem (DeSoneville et al., 2002). Alves e Cruz (2016) citam alguns estudos nos quais se verifica que, ao longo do primeiro ano de vida, as crianças desenvolvem a capacidade de discriminação emocional e revelam uma preferência pelas expressões positivas. Na presente investigação foi possível registar a existência de diferenças estatisticamente significativas no 1º, 2º e 4º ano de escolaridade, quando se compara o pré com o pós-teste. Deste modo, destacam-se dois resultados: (a) não foi registada qualquer diferença significativa entre o pré e o pós-teste nos alunos que frequentam o 3º ano de escolaridade e (b) a dimensão Expressão Emocional apenas evolui do pré para o pós-teste no 4º ano. O estudo levado a cabo por Herba e cols. (2006) com o objetivo de examinar o efeito da idade, da intensidade da emoção e da sua categoria no processamento emocional de crianças e jovens entre os 4 e os 15 anos, revelou que a idade tem efeito no reconhecimento das expressões emocionais, no sentido em que, à medida que a criança/jovem se desenvolve, fica mais apto para identificar corretamente expressões emocionais com base em pistas faciais. Assim, o estudo referido corrobora os resultados da presente investigação. Atendendo à importância que a idade tem no reconhecimento de emoções, seria de esperar que também no 3º ano de escolaridade se verificassem resultados positivos no sentido de confirmar uma melhoria na aquisição de competências do pré para o pós-teste, algo que não se verificou no presente estudo. Seria, assim, importante aprofundar este resultado, considerando que o tamanho da amostra ($n = 22$ no 3º ano de escolaridade) poderá ter-se constituído como limitação na identificação de diferenças com relevância estatística. A análise das medianas revela que existem de facto diferenças no sentido da melhoria, nomeadamente na dimensão Comportamentos Emocionais, mas estas não são significativas.

Por fim, registaram-se diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões avaliadas pelo instrumento EACE em função da variável fratria, isto é, os alunos que têm irmãos a residir no seu agregado familiar, tendem a revelar uma evolução positiva e significativa ao nível do reconhecimento de emoções, comparativamente a crianças que não têm irmãos. Está amplamente comprovado o efeito que a família tem sobre a aquisição de competências socioemocionais das crianças (e.g., Collins et al., 2000; Grusec, e Hastings, 2007; Grusec, 2011) e, nos últimos anos, os investigadores têm direcionado a sua análise para o papel da relação fraternal na aquisição destas competências (e.g., Dunn, 2007). Para além da existência ou não de irmãos, a qualidade da relação parece ter também um papel muito relevante. Buist e Vermande (2014), por exemplo, analisaram uma amostra de crianças em idade escolar, concluindo que crianças que reportam uma relação negativa com os seus irmãos tendem a manifestar problemas de comportamento de forma mais exacerbada, assim como, menor competência social e académica comparativamente a crianças que revelam ter uma relação harmoniosa com os seus irmãos. No presente estudo não foi possível averiguar a qualidade da relação entre as crianças e os seus irmãos. A literatura revela que em idades pré-escolares e escolares as relações fraternais manifestam alguma animosidade (20% das interações são negativas), embora estas relações sejam também suportadas pela ambivalência entre harmonia e conflito (Dunn, Creps, e Brown, 1996). Partindo deste dado, pode supor-se que as crianças participantes na nossa amostra têm uma relação que oscila entre interações positivas e negativas o que, ainda assim, não parece ser relevante para determinar o papel que os irmãos cumprem efetivamente na aquisição de competências socioemocionais, reforçando-se, deste modo, o contexto familiar como sendo efetivamente o primeiro laboratório social das crianças (Collins et al., 2000). A relação fraternal pauta-se pelo estabelecimento de limites horizontais e não verticais, como acontece por exemplo, na relação pai-filho (Relvas, 1996). Este aspeto permite que a relação entre irmãos seja emocionalmente menos inibida, sendo também uma das relações familiares mais duradouras temporalmente (Dunn, 2002, 2007). Além disto, os irmãos tendem a passar muito do seu tempo juntos e, por vezes, para além dos pais e da escola, partilham também o grupo de pares (Dunn, 2007). Este enquadramento permite compreender porque motivo a existência ou não de irmãos ocupa um lugar tao central na aquisição de competências socioemocionais.

A análise exploratória dos resultados da eficácia do programa “Divertidamente” abre novas perspetivas, quer em termos de aquisição de conhecimento sobre o tema, como de investigações futuras. Porém, para melhor compreender os resultados, bem como, planificar investigações vindouras, é essencial identificar as limitações do presente estudo. Uma delas prende-se com a fragilidade do desenho experimental. Com vista a tornar mais válidos os

resultados verificados, teria sido importante obter um terceiro momento de avaliação (*follow-up*) e/ou constituir um grupo de controlo. A opção por um plano de investigação 2 X 2, prendeu-se com a diretriz da SRE que indicava a necessidade de se aplicar o programa “Divertidamente” em todo o território da RAM sem exceção. Deste modo, por questões éticas, não foi possível eleger um grupo de crianças que pudesse não ser alvo da intervenção (i.e., grupo de controlo). De Anda (2007) apresentou um artigo no qual descrevia algumas das dificuldades transversais e subjacentes à realização de investigações com o objetivo de avaliar a eficácia de programas de intervenção no contexto escolar destacando, precisamente, a dificuldade de selecionar aleatoriamente a amostra e a possibilidade de constituição de grupos de controlo (devido a questões éticas).

Para além do referido, os alfas de Cronbach do EACE não revelaram uma consistência interna ideal, aspeto que poderá ser justificado pelo reduzido tamanho da amostra nas categorias analisadas. Futuramente, seria interessante prosseguir com o estudo, aumentando o tamanho da amostra, bem como, incluindo outros instrumentos de avaliação no protocolo que permitam uma leitura mais válida e aprofundada dos resultados obtidos (e.g., instrumento de avaliação sobre a qualidade da relação fraterna; analisar a relação destas diferenças com o rendimento académico).

Em conclusão, os resultados do presente estudo representam um esforço para analisar o impacto do programa “Divertidamente” que, tendo sido desenvolvido para dar resposta especificamente às necessidades das escolas da RAM, deve ser continuamente analisado e avaliado. De uma forma geral, o programa revelou-se eficaz, dando pistas sobre o que pode ser melhorado (e.g., caso específico dos alunos do 3º ano de escolaridade que não revelaram qualquer diferença significativa entre o pré e o pós-teste) e que tipo de variáveis sociodemográficas são relevantes para compreender as diferenças entre o pré e o pós-teste. Deste modo, é possível afirmar que o programa se constitui como uma ferramenta interessante e útil para aplicar em contexto escolar com vista a melhorar as capacidades socioemocionais dos alunos.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios Familiares* (3ª ed). Coimbra: Quarteto.^[1]
- Alves, D., e Cruz, O. (2016). Assessment of children’s emotion skills: Uma escala de avaliação do conhecimento emocional em crianças. In A. M. Pinto, e R. Raimundo (Coords.), *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler, p. 83-106.
- Alves, D., Cruz, O., Duarte, C., e Martins, R. (2008). Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE). In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, e V. Ramalho (Coords.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos – Actas*. Braga: Psiquilíbrios Edições. (CD-

- ROM, item nº 9789899552265).
- Buist, K. L., e Vermande, M. (2014). Sibling relationship patterns and their associations with child competence and problem behavior. *Journal of Family Psychology, 28*(4), 529–537. doi:10.1037/a0036990.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2012). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Retirado do sítio da CASEL: <http://casel.org/guide/download-the-2013-guide/>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2015). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Middle and high school edition*. Chicago: Author.
- Coelho, V. A., e Sousa, V. (2016). Desenvolvimento de um sistema de avaliação multi-informantes de competências socioemocionais. In A. M. Pinto, e R. Raimundo (Coords.), *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler, p. 135-153.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., e Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist, 55*(2), 218-232. doi:10.1037/0003-066X.55.2.218.
- Coutinho, C. P., e Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação, 15*(1), 221-243.
- De Anda, D. (2007). Intervention Research and Program Evaluation in the School Setting: Issues and Alternative Research Designs. *Children and Schools, 29*(2), 87-94.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., e Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec, e P. D. Hastings (Eds), *The Handbook of Socialization. Theory and Research*. New York: The Guilford Press, p. 614-637.
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., e Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health, 63*, 37–52. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.2007.070797>.
- DeSonneville, L.M., Verschoor, C.A., Njiokiktjien, C., Op het Veld, V., Toorenaar, N., e Vranken, M. (2002). Facial identity and facial emotions: Speed, accuracy, and processing strategies in children and adults. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 24*, 200–213.
- Dunn, J. (2002). Sibling relationships. In P. K. Smith, e C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development*. Oxford, England: Blackwell, p 223–237.
- Dunn, J. (2007). Siblings and socialization. In J. E. Grusec, e P. D. Hastings (Eds), *The Handbook of Socialization. Theory and Research*. New York: The Guilford Press, p. 309-327.
- Dunn, J., Creps, C., e Brown, J. (1996). Children's family relationships between two and five: Developmental changes and individual differences. *Social Development, 5*, 230–250.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., e Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405–432.
- Grusec, J. (2011). Socialization processes in the family: Social and emotional development. *Annual Review of Psychology, 62*, 243-269 doi:10.1146/annurev.psych.121208.131650.
- Grusec, J. E., e Hastings, P. D. (2007). *The Handbook of Socialization. Theory and Research*. New York: The Guilford Press.
- Hastings, P. D., Rubin, K. H., e DeRose, L. (2005). Links among gender, inhibition, and parental socialization in the development of prosocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly, 51*, 501–527.
- Herba, C. M., Landau, S., Russell, T., Ecker, C., e Phillips, M. L. (2006). The development of emotion-processing in children: effects of age, emotion, and intensity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(11), 1098-1106.
- Ladd, G. W., e Pettit, G. S. (2002). Parenting and the Development of Children's Peer Relationships. In M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of Parenting. Volume 3. Being and Becoming a Parent*. (2ª ed). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leeper, C., e Friedman, C. K. (2007). The socialization of gender. In J. E. Grusec, e P. D. Hastings (Eds),

- The Handbook of Socialization. Theory and Research*. New York: The Guilford Press, p. 561-586.
- Lima, A. O. (1999). O papel da família no ajustamento social e psicológico da criança. *Revista Simposium*, 3, 48-50.
- Lopes, D., e Pinto, I. R. (2016). Conhecer os métodos quantitativos e qualitativos e suas aplicações em ciências sociais e humanas. In M. V. Garrido, e M. Prada, *Manual de competências académicas*. Lisboa: Edições Sílabo, p. 281-341.
- Melim, M. (2012). *Na escola, tu és feliz? Estudo sobre as manifestações e implicações do bullying escolar*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação. Universidade do Minho. Braga. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20777>
- Melim, M., Pereira, B., e Reboło, A. (2017). Promover a convivialidade escolar: o focus group como meio de formação. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), 889-908.
- Melim, M., Olim, G., Camacho, I., e Magalhães, G. (2016). Projeto Convivialidade Escolar - Uma escola, uma intervenção. *Revista Diversidades*, 49, 33-36.
- Neves, M. C. (2009). *Promoção de Competências de Coping em Alunos do 3º Ciclo: Um Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Osher, D., Kidron, Y., Dymnicki, A., Brackett, M., Jones, S., e Weissberg, R. (2016). Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681. doi:10.3102/0091732X16673595.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2016). *Código Deontológico*. Retirado do sítio da OPP: https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/web_cod_deontologico_pt_revisao_2016.pdf
- Papiéska, J., Laevers, F., Spilt, J., e Roorda, D. (2017). Promoting socioemotional competence in primary school classrooms: Intervention effects of the EMOScope. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-16. doi:10.1080/17405629.2017.1342620
- Pinto, A. M., e Alvarez, M. J., (2016). Avaliação de programas: Modelos e aplicações aos programas de Aprendizagem Socioemocional. In A. M. Pinto, e R. Raimundo (Coords.), *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler, p. 199-226.
- Pinto, A., M., e Raimundo, R. (2016). *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Relvas, A. P. (1996). *O Ciclo Vital da Família. Perspectiva Sistémica*. Porto: Afrontamento.
- Schultz, D., Izard, C. E., e Bear, G. G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16, 371-387.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., e Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- Wentzel, K. R., e Looney, L. (2007). Socialization in school settings. In J. E. Grusec, e P. D. Hastings (Eds), *The Handbook of Socialization. Theory and Research*. New York: The Guilford Press, p. 382-402.
- WHO (2000). *World Health Report*. Genebra: World Health Organization.
- WHO-Europe (2008). *Policies and practices for mental health in Europe*. Copenhaga: WHO Regional Office for Europe.

**PLAYFULLY: AN EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF A SOCIOEMOTIONAL COMPETENCE
PROGRAM**

Alda Portugal⁷⁰

Marcelo Melim⁷¹

Abstract

The “Playfully” intervention program is constituted by ten one-hour weekly sessions, with the purpose of develop socioemotional competences. The present study aims to evaluate program’s efficacy in a sample composed by 86 aged between 7 and 10 years old. It has been used a cross-sectional approach, comparing the difference between pre and post-test evaluation (2 X 2 design). Results indicate statistically significant differences between pre and post-test in the three dimensions analyzed (emotional behaviors, emotional situations, emotional expression). Additionally, it has been found statistically significant differences concerning to children’ school year, sex and whether children have siblings. Thus, “Playfully” program showed to be an effective tool to use at educational context.

Keywords: Effectiveness of an intervention program; Socioemocional competences; School-age children.

⁷⁰ Universidade da Madeira e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, alda.portugal@staff.uma.pt

⁷¹ Secretaria Regional de Educação e Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho

**BURNOUT E STRESS EM PROFESSORES:
UM ESTUDO COMPARATIVO 2013-2017**

Adriana Santos⁷²

Ana Raquel Teixeira¹

Cristina Queirós¹

Resumo

Os professores enfrentam mudanças sociais, políticas e económicas com consequências no seu trabalho e bem-estar psicológico. Este estudo pretende identificar e comparar os níveis de *stress* e de *burnout* em professores da zona Norte nos anos de 2013 e de 2017. Utilizou-se em 2013 uma amostra de 201 professores do distrito do Porto e em 2017 outra de 219 professores do distrito de Bragança, aos quais foram aplicados o Questionário do Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional, o *Maslach Burnout Inventory* e o *Oldenburg Burnout Inventory*. Apesar de a pressão associada a cada fonte de *stress* ter diminuído, os indicadores de *burnout* aumentaram, revelando a necessidade de melhor estudar estes fenómenos no sentido de os prevenir ou tratar.

Palavras-chave: *burnout*; *stress*; professores; estudo comparativo.

⁷² Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, cqueiros@fpce.up.pt

Introdução

De acordo com a UNESCO (2018, p.1), os professores são “*a força mais influente e poderosa para a equidade, acesso e qualidade na educação (...) e desenvolvimento global sustentável*”, enquanto para Nivagara (2011, p.316) são “*para além da simples transmissão do conhecimento, um elemento fundamental no ensino e na educação em geral (...) na transformação da educação*”. Contudo, o seu estatuto e condições de trabalho (entre outros aspetos) continuam a preocupar, e vários estudos referem que a profissão docente é uma das mais afetadas pelo *stress* no trabalho devido às crescentes exigências e a mudanças sociais e profissionais sucessivas que obrigam os docentes a enfrentar desafios constantes (Azevedo, Veiga & Ribeiro, 2016; Brutting et al, 2018; Carlotto, 2012; Fitchett et al., 2017; Langan-Fox & Cooper, 2011; Leite, 2009; Matques-Pinto, Lima & Silva, 2003 Marques-Pinto & Picado, 2011; Mérida-López & Extremera, 2017; Montgomery & Rupp, 2005; Ouelette et al., 2018; Ponte, 2008). Ainda recentemente um relatório da Comunidade Europeia (Cefai et al., 2018) apresentou a proposta de educação emocional no currículo educativo devido ao facto de muitas crianças chegarem à escola enquanto portadora de fortes cargas sociais e emocionais (ex: pobreza, desigualdade social, *bullying*, conflitos familiares, dependência tecnológica, etc.) que prejudicam a sua aprendizagem e bem-estar psicológico, o que traz aos professores novas exigências e conteúdos a preparar. Ouelette e colaboradores (2018) referiram a escola como prestadora de cuidados de saúde mental a crianças, sobretudo em meios desfavorecidos nos EUA, com nova sobrecarga para os professores.

Em Portugal, em Fevereiro de 2016 a FENPROF realizou a conferência “*O stress na profissão docente: causas, consequências, medidas a tomar*”, tendo apresentado um estudo realizado entre 2010 e 2013 por Patrão (2016) que concluiu que o *burnout* estava presente em 30% de uma amostra constituída por cerca de 1000 professores de escolas portuguesas que lecionavam alunos do 2º e 3º ciclo e do Secundário. Este valor era superior aos registados noutros países que rondaria os 15 a 25%, verificando-se que a maior parte dos professores que apresentavam *burnout* tinham idades mais elevadas (média de cerca de idade de 49 anos), lecionavam no ensino secundário, e entre 20 a 25% sofriam de *stress*, ansiedade e depressão. Neste estudo, Patrão (2016) salientava ainda que *burnout* constitui um risco pois não só afeta o professor, mas também todo o contexto educacional, interferindo na realização dos objetivos pedagógicos, sendo fundamental intervir e prevenir.

Nos últimos anos decorreram mudanças a nível social e político, bem como a crise económica que afetou Portugal, tendo consequências no sistema de ensino, como por exemplo

aumento de alunos por turma, sobrecarga de horário dos professores, congelamento das progressões na carreira ou adiamento da idade de aposentação, o que levou Rita, Patrão e Sampaio (2010, p.1151) a alertarem que atualmente “*as questões ligadas ao papel do professor, desde a avaliação do desempenho profissional até à utilização de estratégias eficazes face a mudanças no contexto educativo, são consideradas de extrema importância para o seu bem-estar*”. Este alerta tinha sido já dado por outros autores, ao referirem que a insatisfação face às circunstâncias desfavoráveis, a pressão da sociedade, da escola e dos pais e a indisciplina na sala de aula provocam sentimentos negativos nos professores (Curado, 2006; Martins, 2007), o que diminui a qualidade das atividades educativas (Gomes et al., 2006) e leva os professores a serem considerados desde há décadas uma das ocupações profissionais com mais *stress* (Kyriacou, 1998; Mota-Cardoso et al., 2002).

No que se refere às fontes de *stress* no exercício da atividade docente, já na década de 90 Kyriacou (1998) as agrupou em seis categorias: comportamento dos alunos, pressão do tempo e carga de trabalho, espírito de comunidade fraco, fracas condições de trabalho, poucas perspetivas sobre o salário e progressões na carreira, e lidar com mudanças. Relativamente ao comportamento dos alunos, a indisciplina na sala de aula era uma das fontes de *stress* mais reportadas pelos professores, apesar de alguns docentes também referirem que tentar encorajar alunos desmotivados contribuía para o sentimento de exaustão. Mais tarde, Pocinho e Capelo (2009) verificaram que as principais fontes de *stress* eram os comportamentos inadequados e a indisciplina dos alunos, seguido das pressões do tempo e excesso de trabalho, pois os professores sentiam que o tempo disponível era insuficiente para a quantidade de trabalho requerida. Encontraram ainda como fontes de insatisfação o salário e progressão na carreira e o fraco relacionamento com os colegas como fonte de *stress*, pois a qualidade das relações que se estabelecem no local de trabalho afeta os níveis de *burnout*, a saúde, o bem-estar e a produtividade organizacional (Day & Leiter, 2014). Recorde-se que atualmente decorre a discussão pública da contagem de anos de serviço docente (Lopes, 2018).

De acordo com Buunk e colaboradores (2007) o tipo de *stress* experienciado pelos professores difere em função do nível de ensino que lecionam, pois quando os professores ensinam a níveis escolares mais baixos o *stress* parece estar mais relacionado com as relações profissionais, enquanto os professores do ensino secundário apresentam níveis de *stress* superiores devido às expectativas sociais e à relação com os alunos. Rita e colaboradores (2010) referem que os professores do ensino básico sentem maior dificuldade na gestão dos conflitos entre os pais e a escola, uma vez que assumem o papel central na aprendizagem e na gestão de

uma turma, em interface com todos os outros atores. Já os professores do ensino secundário, no contexto educativo português, não conseguem ter os recursos materiais mais adequados para o desempenho eficaz das suas funções, sentindo-se ainda confrontados com níveis de exigência e expectativas superiores para a execução do seu papel.

Mais recentemente, vários estudos identificaram como fatores desencadeadores de stress nos professores as reformas e mudanças no sistema educativo, falta de controlo sobre decisões, responsabilidade sem autoridade para decidir, falta de recursos, falta de suporte e de partilha entre colegas, insatisfação com o trabalho, avaliação do seu desempenho, sobrecarga de tarefas e horários, antagonismo da comunidade, fraca remuneração, reduzido reconhecimento social, ambiguidade do papel de professor e dificuldade em conciliar trabalho e família (Agai-Demjaha et al., 2015a; Alarcon et al., 2017; Azevedo et al., 2016; Barabanshchikova, Meshkova & Surova, 2014; Carlotto, 2012; Fitchett et al., 2017; Hung, 2011; Lejonberg, Elstad & Christophersen, 2017; Mendez & Lira, 2015; Mota-Cardoso et al., 2002; Mujtaba & Reiss, 2013; Pedro & Peixoto, 2006; Simone, Cicotto, & Lampis, 2016).

No que se refere aos efeitos do *stress* nos professores, Martins (2007) refere que dominam os sintomas psicológicos, nomeadamente irritabilidade excessiva, pensar constantemente num só assunto e sensibilidade emotiva, acompanhada de cansaço constante, sensação de desgaste físico e problemas de memória. Já em 2005 Montgomery e Rupp tinham efetuado uma meta-análise, realçando a importância das estratégias de coping para enfrentar o stress crónico no trabalho e sintomas físicos e psicológicos, ideia partilhada por outros autores em estudos mais recentes (Alhija et al. 2015; Agai-Demjaha et al., 2015b; Brutting et al., 2018; Jeon, Buettner, & Grant, 2018; Pocinho & Perestelo, 2011; Ramon, 2015).

Considerando o facto de os professores enfrentarem constantes situações de stress no trabalho, surgem inúmeros estudos que investigam o *burnout* nos professores, pois este constitui uma resposta ao stress crónico no trabalho caracterizada por elevada exaustão emocional, elevado cinismo ou frieza emocional na interação com os outros e baixa realização pessoal ou profissional (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). A exaustão emocional é considerada a dimensão básica, caracterizando-se por um sentimento de desgaste emocional e esgotamento dos recursos emocionais, enquanto o cinismo diz respeito a atitudes e sentimentos de indiferença e distanciamento em relação ao outro ao qual se presta serviço (ex: estudantes), representando a dimensão do contexto interpessoal, e, por fim, a falta de realização pessoal é a tendência para o trabalhador se avaliar negativamente, existindo um sentimento de incompetência e insatisfação com o seu trabalho (Leiter & Maslach, 2017).

Os variados estudos efetuados sobre o *burnout* dos professores referem que estes apresentam maior exaustão emocional e cinismo, duas das dimensões principais do *burnout* (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006), influenciando com as suas atitudes o desempenho dos estudantes (Pas, Bradshaw, Hershfeldt, & Leaf, 2010). Por exemplo, Cano-Garcia e colaboradores (2005) estudaram a relação entre *burnout*, personalidade e variáveis contextuais, concluindo que existia uma associação entre exaustão emocional, neuroticismo elevado e perceção de fracas possibilidades de promoção, falta de recursos e pouco prestígio da profissão. Hakanen e colaboradores (2006) encontraram o *burnout* associado á falta de recursos e baixa motivação profissional, alertando que professores motivados mobilizam mais eficazmente o interesse e a curiosidade intelectual dos estudantes. Outros autores (Otero-Lopez, Marino, & Bolano, 2008; Gonzalez-Morales, Rodriguez, & Peiró, 2010) verificaram que a exaustão emocional e o cinismo estavam associados à falta de suporte social, e o *burnout* à sobrecarga horária desencadeadora de conflito entre trabalho e família e às estratégias de coping para enfrentar o *stress*.

O *burnout* surge também associado à dimensão emocional de ser professor, na qual julgamentos negativos sobre os estudantes e sobre a sua competência provocavam emoções negativas e coping desadequado, facilitadores de *stress* crónico e insatisfação laboral (Chang, 2009; Ha, King, & Naeger, 2011; Hung, 2011; Shirom, Oliver & Stein, 2009), bem como sobrecarga horária e demasiados estudantes por turma, o que gera uma relação fria e impessoal com os estudantes (Salanova, Martínez, & Lorent, 2005; Tonder & Williams, 2009; Klassen, Usher, & Bong, 2010; Watts & Robertson, 2011). Estudos mais recentes associam o *burnout* a preocupações constantes com os estudantes e insatisfação laboral, resultando do complexo cruzamento de variáveis individuais e contextuais (Kosir et al., 2015; Kroupis et al., 2017; Malander, 2016; Nagy & Takacs, 2017; Prieto et al., 2008; Ramalho, Almeida, & Cezário, 2017; Reichl et al., 2014; Szigeti et al., 2017; Zuniga-Jara & Pizarro-Leon, 2018).

Considerando o *burnout* enquanto resposta aos stressores crónicos, podendo por isso ser precedido por níveis elevados de *stress*, e pela facilidade de acesso a dados de professores da zona Norte de Portugal, este estudo pretende identificar e comparar os níveis de *stress* e de *burnout* em professores nos anos de 2013 e de 2017.

Método

Participantes

Foram realizados dois estudos: no de 2013 a amostra foi constituída por 201 professores de 5 Escolas Públicas do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclo) e Secundário do distrito do Porto (Teixeira, 2014); no de 2017 (Santos, em curso) a amostra foi de 219 professores de 8 agrupamentos de escolas do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclo) e Secundário, no distrito de Bragança. As variáveis comuns passíveis de comparações são apresentadas na Tabela 1, caracterizando-se a amostra de 2017 por ter professores com idade e tempo de serviço superior, maior percentagem do sexo masculino, casados ou em união de facto, com filhos, sendo do quadro e a lecionar 1º ciclo ou vários níveis de ensino.

Tabela 1

Caracterização das amostras em percentagem

Variável	Condições da variável	2013 N = 201	2017 N = 219
Idade	Média	44,59	48,93
	Desvio Padrão	7,21	7,50
	Mínimo a Máximo	30 a 60	36 a 65
Experiencia profissional	Média	20,39	23,91
	Desvio Padrão	7,09	8,56
	Mínimo a Máximo	5 a 38	8 a 42
Sexo	Feminino	73%	65%
	Masculino	27%	35%
Estado Civil	Casados ou em união de facto	73%	82%
	Não casado	27%	17%
Filhos	Sim	71%	86%
	Não	28%	14%
Situação profissional	Quadro	76%	81%
	Contratado	24%	19%
Habilitações	Licenciatura	72%	71%
	Pós-graduação ou Mestrado	28%	29%
Nível que leciona	1º ciclo	7%	23%
	2º ciclo	16%	15%
	3º ciclo	32%	11%
	Secundário	28%	10%
	Vários	17%	41%

Instrumentos

Em ambos os estudos foi utilizado o *Questionário do Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional* (Mota-Cardoso et al., 2002), desenvolvido no estudo IPSSO 2000 para conhecer o grau e fontes de *stress* docente. A escala original possui 61 itens que englobam fontes de *stress* frequentemente percebidas pelos professores, no formato de afirmações que retratam situações geradoras de tensão e mal-estar no âmbito docente. A resposta aos itens avalia a frequência com que experienciaram aquela fonte de *stress*, através de uma escala tipo Likert de 6 pontos, que varia desde 1 (“Nenhuma pressão”) até 6 (“Demasiada pressão”). Os itens agrupam-se em 9 fontes de *stress* cujo score é calculado pela média dos itens que o compõe: Estatuto profissional (má imagem da profissão, falta de condições, salário inadequado) Conteúdo do trabalho (desfasamento entre formação e exigências, desadequação da organização escolar, responsabilização do professor), Previsibilidade/Controlo (imprevisibilidade durante a aula, alteração das normas), Pressão do tempo (falta de tempo para vida pessoal, excesso de horas de trabalho, vida cronometrada), Segurança profissional (instabilidade profissional, grande mobilidade), Disciplina (indisciplina dos alunos, falta de respeito, barulho na aula), Rigidez curricular (falta de autonomia, obrigatoriedade cumprir programas), Natureza emocional do Trabalho (agressividade dos alunos, falta de apoio da comunidade, problemas pessoais dos alunos) e Ritmo/estrutura do trabalho (atualização permanente).

Relativamente ao *burnout*, no estudo de 2013 foi utilizado o *Maslach Burnout Inventory* (MBI, de Maslach, Jackson, & Leiter, 1996; Marques-Pinto & Picado, 2011), composto por 22 itens avaliados através de uma escala de *Likert* de 7 pontos (de 0 para Nunca até 6 para Todos os dias), e organizados nas dimensões exaustão emocional, despersonalização ou cinismo e realização pessoal ou profissional. Neste estudo utilizaram-se apenas as duas primeiras dimensões, nas quais pontuações mais elevadas são associadas a mais *burnout*.

Apesar de o MBI ser o instrumento mais utilizado na avaliação do *burnout*, tem sido alvo de críticas relativas à definição de constructos e limitações psicométricas (Halbesleben & Demerouti, 2005), passando nos últimos anos a ser pago mesmo para efeitos de investigação. Surgiram então novos instrumentos de acesso livre, entre os quais o *Oldenburg Burnout Inventory* (OLBI, Halbesleben & Demerouti, 2005; Campos, Carlotto, & Marôco, 2012) que foi utilizado no estudo de 2017. É composto por 16 itens avaliados numa escala de *Likert* que varia entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente), estando organizados em duas

dimensões: exaustão (incluindo componentes físicos e cognitivos) e desinvestimento (desligar emocional da tarefa), nas quais pontuações mais elevadas são associadas a mais *burnout*.

Procedimentos

Nos dois estudos, após autorização formal das escolas, o estudo foi divulgado junto dos professores, solicitando-se a participação anónima, voluntária e confidencial. Foram distribuídos questionários impressos, com o mínimo de contacto entre professores e investigadores, recorrendo a informantes privilegiados em cada escola, que depois recolheram os questionários. As recolhas decorreram entre Março e Maio de 2013 e de 2017, tentando que esse momento refletisse já algum cansaço e *stress* do ano letivo em curso. Os dados foram introduzidos em matrizes do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences - SPSS 24*, posteriormente uniformizadas para neste estudo incluírem as mesmas variáveis e respetivas codificações. Foram efetuadas análises de frequências, descritivas, comparativas com teste *t-Student* para amostras independentes, correlacionais com coeficiente R de *Pearson* e de regressão modelo *Enter* e modelo *Stepwise*.

Resultados e Discussão

Relativamente às fontes de *stress* (Tabela 2), foram comparados os dados recolhidos em 2013 e 2017, bem como considerados os dados de 2000 do estudo IPSSO (Mota-Cardoso et al., 2002). Verificou-se que entre 2013 e 2017 os professores avaliaram todas as fontes de *stress* como provocando menos pressão, diminuição que já vinha a decorrer entre 2000 e 2013. Como referido, sendo a docência considerada uma profissão stressante, esta diminuição pode ser explicada pelo fato de os professores verem constantemente a sua profissão desvalorizada, sendo obrigados a adotar estratégias de gerir o *stress* que lhes permitam não valorizar tanto a pressão a que estão expostos (Jeon et al., 2018; Montgomery & Rupp, 2005). Além disso, é de considerar que nos estudos com recolhas de forma voluntários, os trabalhadores com maior *stress* não aderem tanto aos estudos, o que mascara os reais resultados no sentido de serem encontrados menores valores das variáveis negativas em estudo. Verificou-se ainda que as fontes de maior *stress* parecem manter-se, destacando-se em 2013 e 2017 o mau estatuto profissional e as pressões do tempo e ritmo de trabalho, tal como referido nos estudos já citados. Contudo, em 2000 a indisciplina dos alunos era considerada a maior fonte de *stress* e note-se que a ocorrência de várias situações de indisciplina na sala de aula, amplamente

noticiadas, pode ter banalizado esses comportamentos, levando os professores a desistir de os controlar. É ainda de notar que em 2017 apresentam pouca pressão a insegurança profissional e a rigidez curricular, consideradas pelos professores como algo que não conseguem controlar e a que infelizmente têm de se acostumar, revelando que adotam estratégias de coping para gerir estas fontes de *stress* (Jeon et al., 2018; Montgomery & Rupp, 2005).

Tabela 2

Média da pressão por cada fonte de stress e estudo

Fontes de stress (1-6)	IPSSO		t-Student	P	
	2000a	2013			2017
(mau)Estatuto profissional	4,42	3,998	3,695	-3,219	,001***
(desfasado) Conteúdo do trabalho	4,20	3,835	3,541	-3,049	,002**
(im)Previsibilidade / Controlo	3,57	3,533	3,214	-3,137	,002**
(forte) Pressão do tempo	4,27	4,211	3,583	-6,413	,000***
(in) Segurança profissional	3,06	3,660	2,702	-7,978	,000***
(in) Disciplina	4,54	4,075	3,413	-6,224	,000***
(forte) Rigidez curricular	4,37	3,224	2,723	-4,131	,000***
(forte) Natureza emocional do trabalho	4,21	3,895	3,552	-3,681	,000***
(atualizar) Ritmo/estrutura do trabalho	3,16	4,062	3,677	-3,356	,001***

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$ a) Foi calculada a média com base nos valores totais divididos pelo número de itens (Mota-Cardoso et al., 2002, p.141)

Relativamente ao *burnout* (Tabela 3), alerta-se que foram utilizados instrumentos diferentes e com escalas de avaliação diferentes. Contudo, comparando a utilização do MBI, constata-se que a média da exaustão emocional diminui de 2000 para 2006 mas aumentou de 2006 para 2013, valor mais elevado dos três períodos analisados. O cinismo apresenta o valor

mais elevado em 2000, diminuindo para 2006 e aumentando para 2013. Note-se que em 2000 o estudo IPSSO foi a nível nacional e numa fase de menos mudanças políticas na carreira docente, podendo nos anos seguintes assistir-se a um menor interesse na participação dos estudos, em amostras mais restritas como a de Martins (2008) com dados de 2006 no distrito de Aveiro e Porto, e o estudo de 2013 no distrito do Porto. Pelos valores mínimos e máximos do MBI, a exaustão emocional situa-se num nível moderada, enquanto o cinismo se situa num nível baixo. No que se refere aos dados de 2017, foram encontrados valores moderados de exaustão e de desinvestimento. Considerando que nos dois instrumentos de avaliação do *burnout* a exaustão traduz o mesmo processo psicológico, e que o cinismo do MBI se aproxima do desinvestimento do OLBI (no sentido da frieza e do desligar emocional da tarefa), decidiu-se comparar as recolhas de 2013 e de 2017. Para tal, foi efetuada a transformação dos valores de cada dimensão considerando a sua posição nos graus da escala em uso, em termos de percentagem, posteriormente comparados. Verificou-se que em 2013 os valores médios a exaustão se situavam em 38% da escala máxima, enquanto em 2017 se situavam nos 61%, enquanto o cinismo se situava nos 9% e nos 53%. Foram encontradas diferenças significativas com subidas acentuadas de 2013 para 2017. Foi ainda analisada a percentagem de inquiridos que em cada ano se situavam no último ou nos dois últimos graus de cada escala, encontrando-se subidas ligeiras no último grau, mas subidas grandes nos dois últimos graus. Note-se que quando um trabalhador apresenta valores máximos de *burnout* geralmente não possui condições para trabalhar, não sendo sequer contactado neste tipo de estudos. Assim, assiste-se a um aumento grande no cinismo/desinvestimento, e 49% da amostra apresenta em 2017 já elevada exaustão emocional, valor superior aos 30% encontrados por Patrão (2016) para o período de 2010/2011 e que expressa o mal-estar psicológico e desmotivações encontrados por Azevedo e colaboradores (2016).

Tabela 3

Média e % das dimensões do burnout por estudo

<i>Burnout</i>	IPSSO 2000a	Martins 2006	2013	2017
Exaustão emocional (0-6)	2,52	2,39	2,67	
Cinismo (0-6)	1,11	0,51	0,59	
Exaustão (1-5)				3,04
Desinvestimento (1-5)				2,65
<i>t-Student 2013/2017 p</i>				
Comum – Exaustão	13,754	,000***	38,1%	60,8%
Comum – Cinis/Desinvest.	38,355	,000***	8,5%	53,0%
Exaustão	% no grau mais elevado		2%	5%
Exaustão	% nos 2 graus mais elevados		18 %	49%
Cinismo/Desinvestimento	% no grau mais elevado		0,5%	1%
Cinismo/Desinvestimento	% nos 2 graus mais elevados		1%	21%

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$ a) Foi calculada a média com base nos valores totais divididos pelo número de itens (Mota-Cardoso et al., 2002, p.90)

Foram ainda analisadas as correlações entre idade, anos de experiência profissional, *burnout* e fontes de *stress* (Tabela 4) para os dois anos estudados, encontrando-se correlações mais fortes e frequentes em 2017, embora comuns entre *burnout* e fontes de *stress*, semelhantes a outros estudos (Fichett et al., 2017; Mendez & Lira, 2015). A idade e os anos de experiência apresentam nos dois períodos correlação negativa com a insegurança profissional, com os professores a irem passando de contratado para o quadro. Contudo, a experiência profissional apresenta correlação positiva com a exaustão em 2013 e com o cinismo/desinvestimento em 2017. A literatura demonstra (Fichett et al., 2017; Maslach et al., 2001; Nagy & Takacs, 2017) que o *burnout* tende a diminuir com a idade e anos de experiência profissional, mas os resultados opostos aqui encontrados podem refletir a situação de desilusão perante as reformas políticas do sistema de ensino que desvalorizaram a contagem dos anos de serviço e aumentaram a idade de saída para a reforma.

Tabela 4

Correlação entre idade, anos de experiência profissional, burnout e fontes de stress

Dimensões	Ano	Idade	Experiência Profissional	Exaustão	Cinismo / Desinvestimento
Exaustão	2013	,123	,140*		
	2017	-,061	,110		
Cinismo/Desinvestimento	2013	-,007	-,029		
	2017	,003	,383**		
(mau) Estatuto profissional	2013	-,073	-,044	,448**	,183**
	2017	,010	,112	,597**	,340**
(desfasado) Conteúdo do trabalho	2013	-,042	-,017	,502**	,204**
	2017	,017	,234	,591**	,345**
(im) Previsibilidade / Controlo	2013	-,005	,028	,503**	,200**
	2017	-,036	,144	,619**	,364**
(forte) Pressão do tempo	2013	,006	,017	,531**	,159*
	2017	-,046	,045	,618**	,325**
(in) Segurança profissional	2013	-,275**	-,298**	,256**	,076
	2017	-,386**	-,434**	,370**	,137*
(in) Disciplina	2013	-,057	-,078	,323**	,149*
	2017	-,136	-,199	,500**	,320**
(forte) Rigidez curricular	2013	,097	,102	,399**	,146*
	2017	,050	,193	,421**	,234**
(forte) Natureza emocional do trabalho	2013	-,017	,004	,435**	,158*
	2017	,037	,019	,554**	,340**
(atualizar) Ritmo/estrutura do trabalho	2013	-,021	,028	,442**	,093
	2017	-,060	,075	,513**	,192**

* $p < ,05$ ** $p < ,01$

Foi ainda analisado que fatores mais contribuem para explicar o *burnout* (Tabela 5), concluindo-se que são as fontes de *stress*, que 26 a 29% da exaustão, 9% do cinismo e 35% do desinvestimento. Dentro destas fontes de *stress* (Tabela 6) os contributos significativos vêm da imprevisibilidade/controlo, enquanto na exaustão surge ainda a pressão do tempo com 29%, expressando a associação entre *burnout* e fontes de *stress* já demonstrada noutros estudos (Fichett et al., 2017; Mendez & Lira, 2015; Ouelette et al., 2018).

Tabela 5

Regressão Enter na predição do burnout

Variáveis Dependentes	Preditores	R^2	R^2 Change	F	Sig
Exaustão Emocional 2013	Sociodemográficas	,046	,046	1,683	,141
	Profissionais	,081	,035	1,624	,170
	Fontes stress	,345	,264	4,716	,000***
Exaustão 2017	Sociodemográficas	,304	,304	2,441	,059
	Profissionais	,415	,112	1,895	,102
	Fontes stress	,701	,286	1,956	,097
Cinismo 2013	Sociodemográficas	,014	,014	,499	,777
	Profissionais	,032	,017	,617	,782
	Fontes stress	,119	,087	1,206	,262
Desinvestimento 2017	Sociodemográficas	,266	,266	2,034	,104
	Profissionais	,432	,165	2,028	,081
	Fontes stress	,778	,346	2,925	,020*

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Tabela 6

Regressão Setpwise na predição do burnout

Variáveis Dependentes	Preditores	R^2	R^2 Change	Beta	t	Sig	F	Sig
Exaustão Emocional	(forte) Pressão do tempo	,288	,288	,367	4,152	,000	79,336	,000***
	(im)Previsibilidade / Controlo	,312	,024	,230	2,605	,010	44,234	,000***
Desinvestimento	(im)Previsibilidade / Controlo	,145	,145	,380	5,959	,000	35,510	,000***

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Conclusões

Apesar do estudo poder apresentar como limitação o facto de se compararem amostras de professores provenientes de duas zonas distintas (Porto e Bragança), permitiu constatar que as fontes de *stress* analisadas têm alguma estabilidade temporal (exceto a indisciplina dos alunos, fonte de maior pressão no passado) e que se parecem diminuir, isso pode ser explicado pela habituação dos professores a essas fontes sentindo que pouco podem fazer para as eliminar, ou pela adesão ao estudo dos que estão ainda com motivação para o fazer. Note-se que esta diminuição entre 2013 e 2017 pode ser explicada ainda pelo fato de professores de zonas urbanas apresentarem mais *stress* do que de zonas rurais devido a exigências múltiplas e qualidade de vida menor nas cidades (Ouelette et al., 2018) e neste estudo os dados de 2013 são de uma amostra urbana/litoral e os de 2017 de uma amostra de zona mais interior/rural.

No que se refere ao *burnout*, influência de variáveis sociodemográficas não foi encontrada, apesar de referida por outros estudos (Brutting et al., 2018; Maslach et al., 2001; Rey, Extremera, & Pena, 2012), devendo ser alvo de estudos futuros. Contudo, mesmo a limitação de serem usados diferentes instrumentos de avaliação do *burnout*, a transformação numa percentagem passível de comparação e sobretudo a percentagem de professores com valores situados nos últimos dois graus de cada escala revela nitidamente um aumento entre

2013 e 2017, devendo constituir um alerta. Na década de 80 Pines e Aronson (1988, p.85) referiram que “*se os estudantes não aprendem, é porque o professor não ensina (...) ideia frequentemente falsa mas base de expectativas irrealistas partilhadas entre educadores, estudantes, pais, administradores e população*”. Contudo, os professores são obrigados a trabalhar num contexto cada vez mais complexo no qual lidam com exigências tecnológicas, prazos, novos conteúdos, novas características culturais dos estudantes (ex: grupos étnicos), pais e comunidade, que frequentemente levam a um maior distanciamento e atitude defensiva dos professores (Kyriacou, 2001; Pillay, Goddard, & Wills, 2005), o que levou Gold e Roth (1993) a alertar que os professores tinham uma profissão de desilusão. Considerando que o mal-estar dos professores pode afetar o seu desempenho (Fitchett et al., 2017; Gomes et al., 2006; Jeon et al., 2018), urge discutir melhor o *stress* na profissão docente e o encontrar formas de melhor o gerir e de prevenir que se transforme em *burnout*, tendo também em atenção que em 2017 o Dia Mundial da Saúde Mental elegeu como tema a saúde mental no local de trabalho. Assim, mesmo perante os desafios contantes que os professores enfrentam (Azevedo et al., 2016; Cefai et al., 2018), professores motivados e com bem-estar psicológico poderão melhor mobilizar os seus estudantes para aprender (Hakanen et al., 2006).

Referências bibliográficas

- Agai-Demjaha, T., Minov, J., Stoleski, S., & Zafirova, B. (2015a). Stress Causing Factors Among Teachers in Elementary Schools and Their Relationship with Demographic and Job Characteristics. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 3(3), 493-499. doi:10.3889/oamjms.2015.077
- Agai-Demjaha, T., Karadzinska Bislimovska, J., & Mijakoski, D. (2015b). Level of Work Related Stress among Teachers in Elementary Schools. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 3(3), 484-488. doi:10.3889/oamjms.2015.076
- Alarcon, M., Huerta, M., Mas, R., & De la Cruz, J. (2017). Work satisfaction in initial education teachers. *Sciendo*, 20(2), 103-106. doi:10.17268/sciendo.2017.011
- Alhija, F. N.A. (2015). Teacher Stress and Coping: The Role of Personal and Job Characteristics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 185, 374-380. doi:10.1016/j.sbspro.2015.03.415
- Azevedo, J., Veiga, J., & Ribeiro, D. (2016). *As preocupações e motivações dos professores: apresentação dos resultados de um inquérito*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão. Acedido Março 2018 em <http://www.fmleao.pt/wp->

[content/uploads/2016/09/FML_PREOCUPACOES_MOTIVACOES_PROFESSORES_FINAL_baixa.pdf](#)

- Barabanshchikova, V.V., Meshkova, P.R., & Surova, D.N. (2014). Comparison of Stress Level among School Teachers in the Period of Organizational Changes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 375-380. doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.131
- Brutting, J., Druschke, D., Spitzer, S., & Seibt, R. (2017). Health status of long-term sick leave and working female teachers in Germany: A cross-sectional study. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*. 31(2), 227-242. doi:10.13075/ijomh.1896.01115
- Buunk, A. P., Peiró, J. M., Rodríguez, I. & Bravo, M. J. (2007). A Loss of Status and a Sense of Defeat: An Evolutionary Perspective on Professional Burnout. *European Journal of Personality*, 21, 471-485. doi:10.1002/per.627
- Campos, J.D., Carlotto, M. & Marôco, J. (2012). Oldenburg Burnout Inventory- Student Version: Cultural Adaptation and Validation into Portuguese. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 709-718. doi:10.1590/s0102-79722012000400010
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929-940. doi:10.1016/j.paid.2004.06.018
- Carlotto, M.S. (2012). *Síndrome de burnout em professores: avaliação, factores associados e intervenção*. Porto: LIVPSIC.
- Cefai, C., Bartolo P.A., Cavioni. V., & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Acedido Março 2018 em <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c7fae112-1529-11e8-9253-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF>
- Curado, A.P. (2006). Que fazer com a avaliação dos professores que temos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 10(1), 22-34. Acedido Março 2018 em <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2006/PEC2006N1/index.html>
- Chang, M.L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218. doi:10.1007/s10648-009-9106-y
- David, I.C., & Quintão, S. (2012). *Burnout em Professores: a sua Relação com a Personalidade, Estratégias de Coping e Satisfação com a Vida*. *Acta Médica Portuguesa*, 25(3), 145-155. Acedido Março 2018 em <https://actamedicaportuguesa.com/revista/index.php/amp/article/download/24/39>
- Day, A., & Leiter, M.P. (2014). The good and bad of working relationships: implications for burnout. In M.P. Leiter, M.P., A.B. Bakker, & C. Maslach. (Eds.). *Burnout at Work: A Psychological perspective* (pp. 56-79). London: Psychology Press.
- Fitchett, P. G., McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Boyle, L. (2017). An examination of US first-year teachers' risk for occupational stress: associations with professional preparation and occupational health. *Teachers and Teaching*, 24(2), 99-118. doi:10.1080/13540602.2017.1386648
- Gold, Y., & Roth, R. (1993). *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout*. London: Falmer Press.

- Gomes, A., Silva, M., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da atividade docente: um estudo sobre stress, "Burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67-93. Acedido Março 2018 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5619>
- Gonzalez-Morales, M.G., Rodriguez, I., & Peiró, J.M. (2010). A longitudinal study of coping and gender in a female-dominated occupation: predicting teachers' burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(1), 29-44. doi:10.1037/a0018232
- Ha, J., King, K., & Naeger, D. (2011). The Impact of Burnout on Work Outcomes among South Korean Physical Education Teachers. *Journal of Sport Behavior*, 34(4), 343-357. Acedido Março 2018 em https://www.researchgate.net/publication/263425122_The_Impact_of_Burnout_on_Work_Outcomes_among_South_Korean_Physical_Education_Teachers
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Halbesleben, J., & Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work & Stress*, 19(3), 208-220. doi:10.1080/02678370500340728
- Hung, C.L. (2011). Coping strategies of primary school teachers in Taiwan experiencing stress because of teacher surplus. *Social Behavior and Personality*, 39(9), 1161-1174. doi:10.2224/sbp.2011.39.9.1161
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Grant, A. A. (2018). Early Childhood Teachers' Psychological Well-Being: Exploring Potential Predictors of Depression, Stress, and Emotional Exhaustion. *Early Education & Development*, 29(1), 53-69. doi:10.1080/10409289.2017.1341806
- Klassen, R.M., Usher, E.L., & Bong, M. (2010). Teachers' Collective Efficacy, Job Satisfaction, and Job Stress in Cross-Cultural Context. *The Journal of Experimental Education*, 78, 464-486. doi:10.1080/00220970903292975
- Kosir, K., Tement, S., Licardo, M. & Habe, K. (2015). Two sides of the same coin? The role of rumination and reflection in elementary school teachers' classroom stress and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 47, 131-141. doi: 10.1016/j.tate.2015.01.006
- Kroupis, I., Kourtessis, T., Kouli, O., Tzetzis, G., Derri, V., & Mavrommatis, G. (2017). Job satisfaction and burnout among Greek P.E. teachers. A comparison of educational sectors, level and gender. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(34), 5-14. doi:10.12800/ccd.v12i34.827
- Kyriacou, C. (1998). Teacher stress: Past and Present. In J. Dunham & V. Varma (Eds.), *Stress in teachers: Past, present and future* (pp. 1-13). London: Whurr.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. doi:10.1080/00131910124115
- Langan-Fox, J. & Cooper, C.L. (2011). *Handbook of Stress in the Occupations*. Northampton, Massachusetts: Edward Elgar Publishing.
- Leite, C. (2009). Ser professor nos dias de hoje... formar professores num mundo em mudança. *Educação - Revista do Centro de Educação UFSM*, 34(2), 251-264. Acedido Março 2018 em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/242>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2017). Burnout and engagement: Contributions to a new vision. *Burnout Research*, 5, 55-57. doi:10.1016/j.burn.2017.04.003

- Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K. A. (2017). Teaching evaluation: antecedents of teachers' perceived usefulness of follow-up sessions and perceived stress related to the evaluation process. *Teachers and Teaching*, 24(3), 281-296. doi:10.1080/13540602.2017.1399873
- Lopes, M. (2018). BE questiona Governo sobre contagem parcial do tempo de serviço. *Público 1 Março 2018*. Acedido em <https://www.publico.pt/2018/03/01/sociedade/noticia/be-questiona-governo-sobre-contagem-parcial-do-tempo-de-servico-de-professores-1805044>
- Malander, N. M. (2016). Síndrome de Burnout y Satisfacción Laboral en Docentes de Nivel Secundario. *Ciencia & Trabajo*, 18(57), 177-182. doi:10.4067/s0718-24492016000300177
- Marques-Pinto, A., Lima, M.L., & Silva, A.L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reação de burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Marques-Pinto, A.M. & Picado, L. (2011). *Adaptação e bem-estar nas escolas portuguesas*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Martins, J. M. (2008). *Burnout na profissão docente*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Saúde. Porto: FPCEUP. Acedido Março 2018 em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/39380/2/29848.pdf>
- Martins, M.G.T. (2007). Sintomas de Stress em Professores Brasileiros. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 109-128. Acedido Março 2018 em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/637>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). Understanding burnout: new models. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds). *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (pp. 36-56). Chichester, UK: John Wiley & Sons. doi: 10.1002/9781118993811.ch3
- Maslach, C., Jackson, S.E. & Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397- 420. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Méndez, M. T., & Lira, L. (2015). Identificación de estresores laborales y burnout en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal. *Salud Mental*, 38(5), 361-369. doi:10.17711/sm.0185-3325.2015.049
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. doi:10.1016/j.ijer.2017.07.006
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A Meta-Analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486. doi:10.2307/4126479
- Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Carreira Ramos, R., Gonçalves, G., & Ramos, M. (2002). *O stress nos professores portugueses. Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Mujtaba, T., & Reiss, M. (2013). Factors that lead to positive or negative stress in secondary school teachers of mathematics and science. *Oxford Review of Education*, 39(5), 627-648. doi:10.1080/03054985.2013.840279
- Nagy, E. (2017). The Road to Teacher Burnout and its Possible Protecting Factors: A Narrative Review. *Review of Social Sciences*, 2(8). 9-22. doi:10.18533/rss.v2i8.107

- Nivagara, D.D. (2011). Papel do professor no desenvolvimento da educação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 15(2), 316-336. Acedido Março 2018 em <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2011/PEC2011N2/index.html>
- Otero-Lopez, J.M., Marino, M.J.S., & Bolano, C.C. (2008). An integrating approach to the study of burnout in university professors. *Psicothema*, 20(4), 766-772. Acedido Março 2018 em <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3553>
- Ouellette, R.R., Frazier, S.L., Shernoff, E.S., Cappella, E., Mehta, T.G., Maríñez-Lora, A., Cua, G., Atkins, M.S. (2017). Teacher Job Stress and Satisfaction in Urban Schools: Disentangling Individual-, Classroom-, and Organizational-Level Influences. *Behavior Therapy* (online first) doi:10.1016/j.beth.2017.11.011
- Pas, E.T., Bradshaw, C.P., Hershfeldt, P.A., & Leaf, P.J. (2010). A Multilevel Exploration of the Influence of Teacher Efficacy and Burnout on Response to Student Problem Behavior and School-Based Service Use. *School Psychology Quarterly*, 25 (1), 13-27. doi:10.1037/a0018576
- Patrão, I. (2016). *Stress na Profissão Docente*. Comunicação na conferência “O stress na profissão docente: causas, consequências, medidas a tomar”, FENPROF, Fevereiro 2016. Acedido Março 2018 em <https://www.youtube.com/watch?v=Rd-plvZXgnw>
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e autoestima em professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 2(24), 247-262. doi:10.14417/ap.167
- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (2), 22-33. doi:10.14221/ajte.2005v30n2.3
- Pines, A. & Aronson, E. (1988). *Career burnout: causes and cures*. New York: Free Press.
- Pocinho, M., & Capelo, M. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367. doi:10.1590/s1517-97022009000200009
- Pocinho, M., & Perestrelo, C.X. (2011). Um ensaio sobre *burnout*, *engagement* e estratégias de coping na profissão docente. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 37(3), 513-528. doi:10.1590/s1517-97022011000300005
- Ponte, J.P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA - Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2(4), 153-180. Acedido Março 2018 em <http://revistaseug.ugr.es/index.php/pna/article/view/6196>
- Prieto, L., Soria, M., Martínez, I., & Schaufeli, W. (2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20(3), 354-360. Acedido Março 2018 em <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=3492>
- Ramalho, M.I.L., Almeida, H.M.D.S., & Cezário, P.F.O. (2017). Fatores associados a síndrome de burnout em professores. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, 2(2), 940-944. doi:10.24219/rpi.v2i2.332
- Ramón, J. P. M. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 31(1), 1-9. doi:10.1016/j.rpto.2015.02.001

- Reichl, C., Wach, F., Spinath, F. M., Brünken, R., & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior, 85*(1), 85-92. doi:10.1016/j.jvb.2014.05.002
- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2012). *Burnout and Engagement In Teachers: Are Sex and Level Taught Important?* *Ansiedad y Estrés, 18*(2-3), 119-129. Acedido Março 2018 em https://www.researchgate.net/publication/235679071_Burnout_and_work_engagement_in_teachers_Are_sex_and_level_taught_important
- Rita, J., Patrão, I., & Sampaio, D. (2010). Burnout, Stress Profissional e Ajustamento Emocional em professores portugueses do ensino básico e secundário. In C. Nogueira et al. (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, (pp. 1151-1161). Braga: Universidade do Minho.
- Salanova, M., Martínez, I. M., & Lorente, L. (2005). Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el *burnout* docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 21*(1/2), 37-54. Acedido Março 2018 em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1319052>
- Santos, A.P.M. (em curso). *Burnout, depressão, ansiedade e stress em professores do Nordeste*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Porto: FPCEUP.
- Shirom, A., Oliver, A., & Stein, E. (2009). Teachers' Stressors and Strains: A Longitudinal Study of Their Relationships. *International Journal of Stress Management, 16*(4), 312-332. doi:10.1037/a0016842
- Simone, S., Cicotto, G., & Lampis, J. (2016). Occupational stress, job satisfaction and physical health in teachers. *European Review of Applied Psychology, 66*(2), 65-77. Doi: 0.1016/j.erap.2016.03.002
- Szigeti, R., Balázs, N., Bikfalvi, R., & Urbán, R. (2017). Burnout and depressive symptoms in teachers: Factor structure and construct validity of the Maslach Burnout inventory-educators survey among elementary and secondary school teachers in Hungary. *Stress and Health, 33*(5), 530-539. doi:10.1002/smi.2737
- Teixeira, A.R.C. (2014). *Preditores do Burnout e Stress em Professores: Contributos do Engagement e da Satisfação Laboral*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Porto: FPCEUP. Acedido Março 2018 em https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=34373
- Tonder, C.L., & Williams, C. (2009). Exploring the origins of burnout among secondary educators. *South African Journal of Industrial Psychology, 35*(1), 204-218. doi:10.4102/sajip.v35i1.762
- UNESCO (2018). *Teachers*. Acedido Março 2018 em <http://en.unesco.org/themes/teachers>
- Watts, J. & Robertson, N. (2011). **Burnout** in university teaching staff: A systematic literature review. *Educational Research, 53*(1), 33-50. doi:10.1080/00131881.2011.552235
- Zuniga-Jara, S., & Pizarro-Leon, V. (2018). Mediciones de Estrés Laboral en Docentes de un Colegio Público Regional Chileno. *Información Tecnológica, 29*(1), 171-180. doi:10.4067/s0718-07642018000100171

**BURNOUT AND STRESS AMONG TEACHERS:
A COMPARATIVE STUDY 2013-2017**

Adriana Santos⁷³

Ana Raquel Teixeira⁶⁶

Cristina Queirós⁶⁶

Abstract

Teachers are facing social, politic and economic changes, having consequences in their work and psychological well-being. This study aims to identify and to compare the levels of stress and burnout among teachers of the North Portugal area in the years 2013 and 2017. It was used in 2013 a sample of 201 teachers from Porto district, and in 2017 another of 219 teachers of Bragança district. We applied the Questionnaire from the Institute of Stress prevention and Occupational Health, the Maslach Burnout Inventory and the Oldenburg Burnout Inventory. Despite the pressure associated with each source of stress have decreased, the indicators of burnout increased, revealing the need to better study these phenomena in order to prevent them or to treat.

Keywords: burnout; stress; teachers; comparative study.

⁷³ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, cqueiros@fpce.up.pt

BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

África Borges⁷⁴

Manuela Rodríguez-Dorta⁷⁵

Resumen

La Educación Primaria es fundamental para el adecuado desarrollo personal y social del alumnado, siendo, por tanto, importante la evaluación de su profesorado. Relacionado con ello surge el término de buenas prácticas docentes: intervenciones educativas que facilitan el aprendizaje. En este estudio se extraen indicadores de buenas prácticas docentes a través tanto de entrevistas en profundidad como de observación. Los resultados señalan que los maestros realizan buenas prácticas docentes relacionadas con instruir, guiar y motivar a sus estudiantes a lo largo de su proceso de aprendizaje y evaluar su desarrollo a través de observación y preguntas. También muestran que llevan a cabo patrones comportamentales de gestión del orden y disciplina en el aula que pueden resultar inadecuados o poco efectivos.

Palabras clave: Educación Primaria, patrones comportamentales, buenas prácticas docentes.

⁷⁴Universidad de La Laguna, aborges@ull.edu.es

⁷⁵Universidad de La Laguna, aborges@ull.edu.es

Introducción

La etapa de Educación Primaria es de gran importancia en el desarrollo personal y social de los niños y las niñas, siendo, por tanto, de gran relevancia el desempeño profesional llevado a cabo en el aula por el profesorado de esta etapa educativa.

La práctica docente constituye el conjunto de situaciones que se producen en el aula, referidas al quehacer del profesorado y del alumnado, en función de determinados objetivos de formación que influyen sobre el aprendizaje de los estudiantes, a través de las actuaciones que se lleven a cabo para alcanzarlos (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008).

En relación a este aspecto, surge el término de *buenas prácticas docentes*, definiéndose como las intervenciones educativas que facilitan el aprendizaje de los aspectos recogidos en los objetivos previstos y de otros aprendizajes que no están incluidos en ellos, pero que tienen un alto valor educativo (Marqués, 2002). Son, por tanto, comportamientos observables que pueden ser apresados por medio de instrumentos creados para ello (Gaitán, Campos, García, Granados, Jaramillo y Panquera, 2005).

Algunos estudios desarrollados en el ámbito de la Educación Superior tratan de establecer factores favorecedores, características, indicadores y patrones comportamentales de buenas prácticas docentes.

Así, Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto (2017), identifican los siguientes factores que favorecen el desarrollo de buenas prácticas docentes: la Fisonomía, la Afinidad por la docencia, las Metodologías y Estrategias en el aula, los Aprendizajes, el Profesor de excelencia, las Sugerencias de Mejora, la Valoración y estrategias diferenciales en el aula y el Ideal de Clase.

Bain (2006), por su parte, extrae características sintetizadas en la actitud y posicionamiento frente al alumnado, la forma en la que se dan las clases (conceder importancia al contenido y a la forma en la que se transmite, facilitar el pensamiento crítico, mantener el interés, la motivación y evaluar de forma adecuada el proceso de los estudiantes) y las propias características del docente (buena oratoria, buenas explicaciones usando un lenguaje sencillo, trato cercano y respetuoso con los alumnos).

Un estudio reciente llevado a cabo por Díaz, Borges, Valdez y Zambrano (2015) identifica, por un lado, mediante un análisis estático de la conducta, indicadores sencillos de buenas prácticas relacionados con el recurso utilizado para dar sus clases (presentaciones multimedia, uso de pizarra, etc.) o con la conducta realizada (postura al dar la clase, llamar por su nombre al alumnado, etc.) y, por otro, por medio de una evaluación más dinámica de la conducta, patrones

de comportamiento, tales como dar retroalimentación al responder a preguntas del alumnado, reforzar su participación o tras la explicación de contenido o fomentar la participación de sus estudiantes.

Otro reciente estudio, donde se aborda esta temática en el ámbito de la Educación Especial en las primeras etapas educativas de Infantil y Primaria (Rodríguez-Dorta y Borges, 2017), plantea, basándose en lo señalado por la literatura sobre el docente eficaz, una operacionalización de aquellos patrones comportamentales que se corresponden con buenas prácticas docentes. A partir de ella, extrae, del desempeño docente en el aula de dos maestros de Educación Especial (Borges y Rodríguez-Dorta, 2015), patrones comportamentales que se corresponden con dichas prácticas docentes, como ofrecer apoyo, ayuda y pautas claras para realizar las tareas después de las intervenciones de los estudiantes o de la supervisión no verbal de su trabajo, motivar a sus estudiantes a aprender dándoles retroalimentación positiva tras sus intervenciones o la supervisión no verbal de su trabajo, comprobar que sus alumnos asimilan el contenido utilizando preguntas o supervisión no verbal después de una explicación teórica o una respuesta de los estudiantes, mantener el orden y la disciplina de la clase aplicando controles a los comportamientos inadecuados del alumnado y generar un clima seguro y de confianza por medio de conversaciones con su alumnado sobre aspectos generales.

El trabajo que aquí se presenta supone, al igual que el mencionado en el párrafo anterior (Rodríguez-Dorta y Borges, 2017), el desarrollo de una nueva línea de investigación dirigida al estudio de las buenas prácticas docentes desde una perspectiva de la operacionalización de verbalizaciones y comportamientos.

Por tanto, el objetivo del presente es, en primer lugar, extraer indicadores de buenas prácticas docentes a través de lo expuesto por dos maestros de Educación Primaria en una entrevista semiestructurada. En segundo lugar, y partiendo de la operacionalización de buenas prácticas docentes (Rodríguez-Dorta y Borges, 2017), extraer, del comportamiento desarrollado en el aula de estos maestros (Borges y Rodríguez-Dorta, 2015), patrones de comportamiento que se corresponden con ellas y los que resultan inadecuados.

Método

Metodología y diseño

Para la detección de indicadores concretos de buenas prácticas docentes se emplea la metodología cualitativa, mediante entrevista en profundidad. Para la obtención de patrones

comportamentales de buenas prácticas se utiliza la metodología observacional, cuyo diseño, teniendo en cuenta los ejes referidos a unidades de estudio, temporalidad del registro, y dimensionalidad (Anguera, Blanco y Losada, 2001), es nomotético, de seguimiento, y multidimensional.

Participantes

Han participado dos docentes de 5º Curso de Educación Primaria de dos colegios distintos. El primero, es diplomado y tiene 38 años de experiencia. El segundo, es licenciado, tiene el título de Experto Universitario Métodos y Recursos de Educación Musical y cuenta con 11 años de experiencia.

La entrevista y su posterior transcripción fueron realizadas por una Licenciada en Psicología y Máster en Psicología de la Educación. La codificación de los comportamientos de los docentes en su desempeño profesional en el aula fue llevada a cabo por cuatro observadoras entrenadas, tres Licenciadas en Psicología y Máster en Intervención y Mediación Familiar, más quien llevó a cabo la entrevista que contaba, además, con experiencia en el manejo del instrumento de observación empleado en el estudio.

Instrumentos

Entrevista semiestructurada

Para obtener a través de la opinión de los docentes, los comportamientos que llevan a cabo en su desempeño profesional en el aula y extraer indicadores concretos de buenas prácticas docentes se utilizó una entrevista semiestructurada que consta de dos partes. La primera está constituida por once preguntas que recaban datos personales y profesionales de los docentes. La segunda, recoge, por un lado, aspectos referidos al desarrollo de un día normal de clase, las necesidades que tienen los docentes, los aspectos que destacan de ellos mismos y, por otro, cuestiones referidas a funciones docentes recogidas en el instrumento de observación (Organización, Comunicabilidad Docente, Motivadora, de Control Comportamental o de Regulación del Grupo, de Orientación y Asesoramiento y de Interacción) (Rodríguez, 2015).

Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Educación Primaria y Especial (PROFUNDO-EPE, v.3) (Borges y Rodríguez-Dorta, 2015)

Para la observación del comportamiento de ambos docentes en su desempeño profesional en el aula se empleó el *Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Educación Primaria y Especial, PROFUNDO-EPE, v.3* (Borges y Rodríguez-Dorta, 2015) (véase tabla 1), basado en las funciones observables del Modelo de Funciones Docentes de Hernández-Jorge (2005) (*Organización, Comunicabilidad Docente, Motivadora, Control Comportamental y Regulación del Grupo, Orientación y Asesoramiento, Interacción y Evaluación*), integrando dos categorías más. Las *Intervenciones de los Alumnos* que recogen la conducta de los mismos cuando interactúan con el docente y la *Categoría Instrumental* para apresar todo el flujo de comportamientos que tiene lugar en el aula, incluidas aquellas conductas de los maestros que no se corresponden con las funciones docentes.

Operacionalización de buenas prácticas docentes

El PROFUNDO-EPE, v.3 (Borges y Rodríguez-Dorta, 2015) permite extraer patrones de comportamiento que los profesores llevan a cabo durante su labor docente en el aula. Esto da una visión de su actuación como tal. De los patrones comportamentales obtenidos hay algunos que son reflejo del “*buen hacer*” en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para extraer dichos patrones correspondientes con buenas prácticas docentes, se emplea la operacionalización realizada por Rodríguez-Dorta y Borges (2017), clasificándolos, en esta ocasión, para una mayor claridad, en cuatro categorías (tabla 2):

- 1) *Instruccionales*: indicaciones, instrucciones y orientación clara sobre cómo organizarse para trabajar, lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo.
- 2) *De evaluación*: revisar y supervisar las intervenciones y el trabajo del alumnado con objeto de comprobar si están asimilando de forma correcta lo que se está trabajando en el aula.
- 3) *Motivacionales*: generar motivación y fomentar la participación del alumnado, así como generar un clima en el que se sienta cómodo y seguro.
- 4) *De control*: gestionar el orden y la disciplina en el aula.

Tabla 1.

Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Educación Primaria y Especial, PROFUNDO-EPE, v.3 (Borges y Rodríguez-Dorta, 2015)

MACROCATEGORÍAS Funciones Docentes	CÓDIGOS
1. Organización.	Organización Docente. OD
2. Comunicabilidad Docente.	Explicación del Docente. ED
3. Motivadora.	Refuerzo. RF
	Motivación. MO
4. Control Comportamental.	Control. CL
5. Orientación y asesoramiento.	Guía. GU
	Revisión No Verbal. RN
6. Interacción	Interacciones Generales. IG
	Uso de la Agenda AG
7. Evaluación	Revisión Verbal RV
8. Intervenciones de los alumnos	Participación del Alumnado PA
	Responde al Docente RD
	Disrupciones de los Alumnos DA
	Interacciones Generales IG
Categorías Instrumentales.	Otros Comportamientos. X
	Inobservable. Y
	El Docente Sale del Aula. Z

Tabla 2.

Patrones comportamentales considerados buenas prácticas docentes (Rodríguez-Dorta y Borges, 2017).

Patrones comportamentales	Conducta Criterio	Conductas Consecuentes
Instruccionales	Explicación Docente (ED)	- Organización Docente (OD)
	Revisión No Verbal (RN)	- Guía (GU)
	Participación del Alumnado (PA)	- Guía (GU)
	Responde al Docente (RD)	- Guía (GU)
De evaluación	Explicación Docente (ED)	- Revisión Verbal (RV)
	Guía (GU)	- Revisión No Verbal (RN) - Revisión Verbal (RV)
	Participación del Alumnado (PA)	- Revisión No Verbal (RN) - Revisión Verbal (RV)
	Responde al Docente (RD)	- Revisión No Verbal (RN) - Revisión Verbal (RV)
Motivacionales	Organización Docente (OD)	- Motivación (MO)
	Explicación del Docente (ED)	- Motivación (MO)
	Guía (GU)	- Motivación (MO)
	Revisión No Verbal (RN)	- Refuerzo (RF)
	Participación del Alumnado (PA)	- Refuerzo (RF)
	Responde al Docente (RD)	- Refuerzo (RF)
	Interacciones Generales (IG) del Docente	- Interacciones Generales (IG) del Alumnado
	Interacciones Generales (IG) del Alumnado	- Interacciones Generales (IG) del Docente
De control	Disrupciones de los Alumnos (DA)	- Control (CL)

Instrumentos de registro y codificación

Las entrevistas fueron recogidas a través de una grabadora de audio (Sony) y el registro de las sesiones de clase por medio de dos cámaras de vídeo: JVC y Sony. Para la codificación de las conductas de los docentes se empleó el software de registro de conductas Augen v.δ, (Montero, J. y Montero J, 2012).

Procedimiento

En primer lugar, se solicitó tanto a los docentes como a los padres y madres de sus alumnos el consentimiento informado para poder llevar a cabo la grabación en vídeo de las clases. De cada docente se registraron un total de 20 horas de clase, eliminando, con objeto de evitar el sesgo de reactividad, las primeras horas de grabación.

Tras el periodo de grabación, se realizó la entrevista a cada docente, grabándolas en formato audio y transcribiéndolas posteriormente para el análisis de su contenido.

A continuación, las observadoras fueron entrenadas para el manejo adecuado del PROFUNDO-EPE, v.3, siguiendo un procedimiento estandarizado (Cadenas, Rodríguez y Díaz, 2012; Díaz, 2014; Rodríguez, 2015; Rodríguez-Naveiras, 2011). Previamente firmaron un acuerdo de confidencialidad de datos.

Posteriormente, se pasó a establecer, a través del estudio de optimización de la Teoría de la Generalizabilidad (TG) (Blanco-Villaseñor, 1991; Blanco, Castellano y Hernández Mendo, 2000; Blanco y Anguera, 2000; Blanco, Sastre y Escolano, 2010) para cada docente el tiempo óptimo de las sesiones y el número de las mismas que permitieran obtener información fidedigna que se pudiera generalizar (Borges y Rodríguez-Dorta, 2015).

A partir del número de sesiones con una duración óptima, se fueron incorporando más sesiones con el fin de garantizar la estabilidad de los patrones comportamentales de los profesores (Rodríguez-Dorta y Borges, 2016; Rodríguez-Dorta y Borges, 2017). Así, para el docente 1 se incorporan dos sesiones más de las que el estudio de optimización señala como necesarias, mientras que para el docente 2 se incluye una más, codificando para ambos docentes un total de cinco sesiones, con una duración cada una de 35 minutos para el docente 1 y de 30 minutos para el docente 2.

Se lleva a cabo la codificación por medio del PROFUNDO-EPE, v.3, obteniendo los patrones comportamentales que describen el desempeño profesional de los docentes en el aula (Borges

y Rodríguez-Dorta, 2015). A lo largo del periodo de codificación se comprueba la fiabilidad interobservadores (Borges y Rodríguez-Dorta, 2015).

Análisis de datos

El análisis de las entrevistas en profundidad se realizó estableciendo categorías en las respuestas dadas. Para la determinación de los patrones comportamentales se hizo un análisis secuencial de retardos, obteniendo el valor residual ajustado, la frecuencia (número de veces que la conducta consecuente sigue a la conducta criterio del total de ocasiones en las que tiene lugar esta última), y el valor de Q de Yule de los patrones que se corresponden con buenas prácticas docentes y de los que resultan inadecuados, realizándolo con el programa GSEQ v.5.1. (Bakeman y Quera, 1996).

Resultados

Indicadores de buenas prácticas docentes extraídos de la entrevista

En la tabla 3 se presentan, de forma sintetizada, los aspectos verbalizados por cada maestro relacionadas con buenas prácticas docentes. Aunque en la entrevista no se plantea ninguna pregunta específica de la función de evaluación, sí que se ha podido extraer un aspecto referente a ella manifestado por los docentes al plantearles la pregunta referida a la organización.

Tabla 3.

Indicadores que se corresponden con buenas prácticas docentes.

Docente 1	Docente 2
Instruccionales	
Inicio de la clase (pasar lista, dar normas, recordar notificaciones).	Inicio de la clase (indicar el material necesario, pasar lista).
Partir de conocimientos previos, explicaciones teóricas a través de distintos recursos y realización de esquemas a modo de repaso.	Introducción teórica del tema para crear expectativas y suscitar interés.
Directrices claras y pistas en la realización de actividades.	Directrices claras y pistas en la realización de actividades.
De Evaluación	
Control de las tareas	Control de las tareas
Motivacionales	
Refuerzo frecuente tanto verbal (“muy bien”) como no verbal (abrazos) de aspectos positivos y cosas buenas que hace el alumnado.	Refuerzo en contadas ocasiones tanto verbal (“muy bien”) como no verbal (abrazos), sobre todo en el trabajo en grupo.
Saludar, hablar de cómo están, fomentar la confianza.	Bromear, cantar canciones, hablar de aspectos generales.
De Control	
Contar en voz alta hasta tres, llamar la atención elevando el tono de voz.	Empleo del silencio, elevar el tono de voz.

Patrones comportamentales correspondientes con buenas prácticas docentes

A continuación, se presentan, los patrones comportamentales que se corresponden con buenas prácticas docentes de cada maestro. Se presenta únicamente el primer retardo, salvo en el caso de *Control* (CL), donde se muestra también el segundo retardo, debido a la relevancia de analizar una secuencia más amplia de conducta.

De cada patrón se muestra el valor del residual ajustado, la frecuencia del mismo (número de veces que la conducta consecuente sigue a la conducta criterio del total de ocasiones en las que tiene lugar esta última) y el valor de la Q de Yule.

En ambos docentes tienen lugar tres patrones comportamentales *instruccionales* que se corresponden con buenas prácticas docentes (tabla 4). Ambos responden con indicaciones u orientaciones (*Guía*, GU) a las intervenciones del alumnado, tanto por iniciativa propia (*Participación del Alumnado*, PA) como en respuesta a alguna pregunta, indicación u observación del profesor (*Responde al Docente*, RD), lo cual está en consonancia con lo verbalizado por los docentes al indicar que dan directrices y pistas en la realización de las actividades.

Tabla 4.

Patrones comportamentales instruccionales.

Docente 1			Docente 2		
1. Explicación Docente (ED) – Organización Docente (OD)					
Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule	Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule
5,23	19/40	0,65	-	-	-
2. Participación del Alumnado (PA) – Guía (GU)					
Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule	Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule
6,74	45/121	0,57	8,34	44/85	0,70
3. Responde al Docente (RD) – Guía (GU)					
Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule	Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule
10,16	135/434	0,58	5,49	90/318	0,39
4. Revisión No Verbal (RN) – Guía (GU)					
Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule	Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule
-	-	-	3,59	34/111	0,37

* Frecuencia Consecuente/Frecuencia Criterio

Además, hay un patrón **instruccional** que se corresponde con buenas prácticas docentes y que es específico de un solo maestro. En el caso del Docente 1, que verbaliza llevar a cabo tareas de organización al inicio de la clase, se pone de manifiesto que, tras una explicación teórica de contenidos (*Explicación Docente, ED*), continúa organizando al alumnado para llevar a la práctica lo explicado (*Organización Docente, OD*). El Docente 2, por su parte, tras una supervisión en silencio del trabajo de su alumnado (*Revisión No Verbal, RN*), ofrece orientación (*Guía, GU*).

Con respecto a los patrones comportamentales **de evaluación** que se corresponden con buenas prácticas docentes, tienen lugar cuatro, siendo uno común a ambos docentes y el resto específicos de cada uno (Tabla 5). Aunque de la entrevista solo se ha extraído el control de tareas, revisando si el alumnado las ha realizado o no, se pone de manifiesto que los dos maestros ante las intervenciones del estudiantado como respuesta a alguna pregunta, indicación u observación del profesor (*Responde al Docente, RD*), supervisan su respuesta por medio de una pregunta dirigida a comprobar los conocimientos del alumnado (*Revisión Verbal, RV*).

Además, en el caso del Docente 1, se pone de manifiesto que, también, comprueba por medio de preguntas (*Revisión Verbal, RV*) si el alumnado ha comprendido lo que acaba de explicar (*Explicación Docente, ED*). Además, ambos docentes supervisan en silencio (*Revisión No Verbal, RN*) las tareas que desarrolla su alumnado. Mientras que el Docente 1 lo hace tras una respuesta de ellos a sus preguntas, indicaciones u observaciones (*Responde al Docente, RD*), el Docente 2 lo lleva a cabo tras orientar y asesorar al alumnado en su aprendizaje (*Guía, GU*), con objeto de comprobar que está realizando la tarea o actividad de forma correcta y teniendo en cuenta sus directrices.

Tabla 5.

Patrones comportamentales de evaluación.

Docente 1			Docente 2		
1. Responde al Docente (RD) – Revisión No Verbal (RN)					
Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule	Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule
5,14	44/434	0,49	-	-	-
2. Responde al Docente (RD) – Revisión Verbal (RV)					
Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule	Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule
2,80	63/434	0,23	7,91	88/318	0,56
3. Explicación Docente (ED) – Revisión Verbal (RV)					
Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule	Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule
3,42	11/40	0,53	-	-	-
4. Guía (GU) – Revisión No Verbal (RN)					
Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule	Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule
-	-	-	3,39	33/232	0,35

* Frecuencia Consecuente/Frecuencia Criterio

En cuanto a los patrones comportamentales *motivacionales*, que se corresponden con buenas prácticas docentes, tienen lugar dos, siendo uno común a ambos docentes (tabla 6). Ante las respuestas de su alumnado (*Responde al Docente*, RD), éstos ofrecen una retroalimentación positiva (*Refuerzo*, RF), lo que está en consonancia con lo manifestado por los docentes. El docente 1 dice llevarlo a cabo de forma frecuente tanto verbal como no verbal y el docente 2, por su parte, señala que emplea esta estrategia motivacional de forma ocasional y normalmente en el trabajo en grupo.

Además, en el caso del Docente 1, cuando inicia interacciones con su alumnado con un carácter general (*Interacciones Generales*, IG) para así generar un clima de aprendizaje cómodo, donde se disponga de un tiempo de desconexión de los contenidos que se están abordando,

permitiendo retomar el ritmo de la clase con un mayor nivel de atención y motivación, éste recibe la correspondiente respuesta de su alumnado. Dicho aspecto también es manifestado por el docente en la entrevista, señalando que saluda, habla al alumnado sobre cómo están y fomenta la confianza. En el caso del Docente 2, aunque no se pone de manifiesto la existencia de este patrón, sí que, al igual que el Docente 1, señala que bromea, canta canciones y habla de aspectos generales con su alumnado.

Tabla 6.

Patrones comportamentales motivacionales.

Docente 1			Docente 2		
1. Responde al Docente (RD) – Refuerzo (RF)					
Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule	Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule
9,73	53/434	0,80	6,92	28/318	0,79
2. Interacciones Generales (IG) por parte del Docente – Interacciones Generales (IG) por parte del Alumnado					
Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule	Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule
29,92	21/33	1,00	-	-	-

* Frecuencia Consecuente/Frecuencia Criterio

Patrones comportamentales inadecuados

Con la metodología observacional es posible determinar también patrones de comportamiento inadecuados, que es preciso determinar para ofrecer al profesorado recomendaciones de mejora. A continuación se detallan los patrones comportamentales que resultan inadecuados de cada uno de los maestros.

Los resultados muestran que ambos responden con *Control* (CL) ante intervenciones de su alumnado. Mientras el docente 1 lo hace ante respuestas del alumnado (*Responde al*

Docente, RD), el 2 lo hace ante intervenciones del alumnado por iniciativa propia (*Participación del Alumnado*, PA) (Tabla 7). Aunque los docentes señalan en la entrevista estrategias de control correctas, dichos patrones pueden resultar inadecuados en la medida en que el *Control* (CL) tras las intervenciones de los alumnos puede llevar a una disminución de las mismas en el aula.

Tabla 7.

Patrones comportamentales que resultan inadecuados.

Docente 1			Docente 2		
1. Responde al Docente (RD) – Control (CL)					
Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule	Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule
3,16	46/434	0,29	-	-	-
2. Participación del Alumnado (PA) – Control (CL)					
Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule	Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule
-	-	-	2,02	9/85	0,35

* Frecuencia Consecuente/Frecuencia Criterio

Hasta aquí se ha considerado siempre el primer retardo. Sin embargo, en el caso de patrones comportamentales que resultan inadecuados es necesario acudir a un segundo retardo, donde se pone de manifiesto, en el caso de ambos docentes, que el *Control* (CL) no está siendo efectivo pues lo repiten en un segundo retardo (tabla 8).

Tabla 8.

Patrones comportamentales inadecuados en segundo retardo.

Docente 1					
1. Control (CL) – No significativo (primer retardo) – Control (CL) (segundo retardo)					
Retardo 1: No significativo			Retardo 2: CL		
Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule	Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule
–	–	–	8,54	33/127	0,71
Docente 2					
1. Control (CL) – Organización Docente (OD) (primer retardo) – Control (CL) (segundo retardo)					
Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule	Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule
2,82	17/73	0,38	5,10	14/73	0,64
2. Control (CL) – Revisión No Verbal (RN) (primer retardo) – Control (CL) (segundo retardo)					
Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule	Residual Ajustado	Frecuencia Patrón*	Q de Yule
3,29	14/73	0,46	5,10	14/73	0,64

* Frecuencia Consecuente/Frecuencia Criterio

Discusión

Sin duda, un reto de la sociedad actual, y que ha venido preocupando durante décadas, es ofrecer una educación de calidad. Esto pasa por la evaluación de diferentes aspectos de la misma, desde los sistemas educativos, hasta uno de los principales protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el aula, es decir, los docentes.

En este sentido, el aspecto al que se dirige mayor atención es la práctica en el aula, lo que está relacionado directamente con las buenas prácticas docentes (Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto, 2017) que, como se ha visto, pueden ser apresadas a través de instrumentos diseñados para tal efecto (Gaitán, Campos, García, Granados, Jaramillo y Panquera, 2005). Hacerlo por

medio de diferentes instrumentos como entrevistas, cuestionarios o protocolos de observación que cumplan con los estándares psicométricos permitirá, por un lado, la triangulación de los datos y, por otro, la obtención de una visión más completa y detallada del comportamiento docente, lo que, a su vez, redundará en una mejor y más exacta identificación de las buenas prácticas docentes.

Sin embargo, y puesto que la evaluación ha de ir dirigida a la mejora de la calidad docente (Bolívar, 2008; Garrido y Fuentes, 2008; Román y Murillo, 2008), no solo es importante la detección de lo que se está haciendo de forma adecuada, sino que además cobra especial relevancia detectar aquellos puntos débiles que requieren de orientación para su adecuación.

En este trabajo se hace uso de dos instrumentos, una entrevista en profundidad (Rodríguez, 2015) y el Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Educación Primaria y Especial (PROFUNDO-EPE, v.3, Borges y Rodríguez-Dorta, 2015), que permiten extraer, de dos docentes de Educación Primaria, indicadores concretos relacionados con buenas prácticas docentes y tanto patrones comportamentales que se corresponden con ellas, como aquellos que resultan inadecuados.

Se concluye que los docentes participantes en el estudio instruyen, guían y motivan a sus estudiantes a lo largo de su proceso de aprendizaje y evalúan su desarrollo a través del control de tareas, observación y preguntas, consti buenas prácticas docentes. Además, se identifican otros patrones comportamentales que resultan inadecuados, como es el uso de contingencias negativas (*Control*, CL) ante intervenciones del alumnado o el empleo de las mismas de forma poco efectiva, lo que obliga a los docentes a repetirlas en un segundo retardo.

Una de las mayores limitaciones de este estudio es que se ha llevado a cabo tan solo con dos docentes de Educación Primaria. Para poder obtener resultados más concluyentes y que puedan ser generalizados es necesario realizarlo con un número mayor de maestros de dicha etapa educativa. Otra de sus limitaciones es la entrevista utilizada, pues requiere de una revisión para incluir en ella preguntas más concretas que permitan extraer indicadores de buenas prácticas con mayor claridad.

Es imprescindible, tal y como señala Vázquez (2015), promover apoyos y estímulos a los docentes para el desarrollo de su labor profesional, ya que cada vez resulta más diversa y compleja y requiere mayor esfuerzo, implicación y exigencias docentes. Una forma de potenciar la innovación en el aula y desarrollar métodos centrados en aprendizajes significativos (Gargallo, Garfella, Sahuquillo, Verde y Jiménez, 2015) es mediante la difusión de buenas prácticas

docentes y de establecer las condiciones necesarias para que éstas puedan surgir o potenciarse (Mas-Torrelló y Olmos-Rueda, 2016). Esto permitirá que sean conocidas, transferidas a otras situaciones y actúen como punto de referencia para quienes quieran aplicarlas (Zabalza, 2012).

Referências bibliográficas

- Anguera, M. T., Blanco, A., & Losada, J. L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3, 135–160.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Bakeman, R., & Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción. Análisis Secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.
- Blanco, A., & Anguera, M. T. (2000). Evaluación de la calidad en el registro del comportamiento: Aplicación a deportes de equipo. In E. Oñate, F. García-Sicilia y L. Ramallo (Eds.), *Métodos numéricos en Ciencias Sociales* (pp. 30-48). Barcelona: Centro Internacional de Métodos Numéricos en Ingeniería (CIMNE).
- Blanco, A., Castellano, J., & Hernández Mendo, A. (2000). Generalizabilidad de las observaciones de la acción del juego en el fútbol. *Psicothema*, 12(1), 81-86.
- Blanco, A., Sastre, S., & Escolano, E. (2010). Desarrollo ejecutivo temprano y Teoría de la Generalizabilidad: bebés típicos y prematuros. *Psicothema*, 22(2), 221-226.
- Blanco-Villaseñor, A. (1991). La Teoría de la Generalizabilidad aplicada a diseños observacionales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 14 (3), 23-64.
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 56-74.
- Borges, A., & Rodríguez-Dorta, M. (2015). Assessment of the teaching quality of teachers of primary and special education, In R. V. Nata (Ed.), *Progress in Education*, (Vol. 35, pp. 83-104). Nueva York, NY: Nova Science Publishers.
- Cadenas, M., Rodríguez, M., & Díaz, M. (2012). Los equipos de entrenamiento: una muestra para el estudio de los sesgos en la fiabilidad entre parejas de observadores. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 2 (2), 41-46
- Díaz, M. (2014). *Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad: Un instrumento para la evaluación de la conducta del profesorado universitario*. Tesis Doctoral. La Laguna: Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones.
- Díaz, M. C., Borges, A. Valadez, M. D., & Zambrano, R. (2015). Valoración de buenas prácticas docentes a través de observación sistemática. *Universitas Psychologica*, 14(3), 913-922. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.vbpd>

- Gaitán, C., Campos, R., García, L., Granados, L. F., Jaramillo, J., & Panquera, J. (2005). *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial, 10*. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gargallo, B., Garfella, P., Sahuquillo, P., Verde, I., & Jiménez, M.A. (2015). Métodos centrados en el aprendizaje, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Educación, 370*, 229-254. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-370-304
- Garrido, O., & Fuentes, P. (2008). La evaluación del docente: un aporte a la reconstrucción de prácticas pedagógicas más efectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(2)*, 125-136.
- Hernández-Jorge, C. (2005). *Habilidades de Comunicación Para Profesionales*. Tenerife: ARTE Comunicación visual.
- Marqués, P. (2002). Buenas Prácticas Docentes. *Revista DIM, 19*. Recuperado de: <http://peremargues.pangea.org/bpracti.htm>
- Mas-Torrelló, O., & Olmos-Rueda, P. (2016). El Profesor Universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. La Autopercepción de sus Competencias Docentes Actuales y Orientaciones para su Formación Pedagógica. *Revista mexicana de investigación educativa, 21* (69), 437-470.
- Montero, J., & Montero, J. (2012). *Programa Software Augen, v. 8*. Computer Business Solutions.
- Rodríguez, M. (2015). *Evaluación de Proceso del Comportamiento Docente en Educación Primaria y Especial*. Tesis Doctoral. La Laguna: Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones.
- Rodríguez - Dorta, M., & Borges, A. (2016). Optimización y eficiencia en el análisis de datos en observacional. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada (REMA), 21* (1), 1-15. <https://doi.org/10.17811/rema.21.1.2016>.
- Rodríguez - Dorta, M. & Borges, A. (2017). Behavioral Patterns in Special Education. Good Teaching Practices. *Frontiers in Psychology, 8* (631), 1-14. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.00631.
- Rodríguez - Naveiras, E. (2011). *PROFUNDO: Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades*. Tesis Doctoral. La Laguna: Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones.
- Román, M., & Murillo, F. J. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(2)*, 1-6.
- Vázquez, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa, 33(1)*, 13-26. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.211501>
- Yáñez-Galleguillos, L. M., & Soria-Barreto, K. (2017). Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte. *Formación Universitaria, 10* (5), 59-68. Doi: 10.4067/S0718-50062017000500007.
- Zabalza, M. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria, 10(1)*, 17-42.

GOOD TEACHING PRACTICES IN PRIMARY EDUCATION

África Borges⁷⁶

Manuela Rodríguez-Dorta⁶⁹

Abstract

The Primary Education is fundamental for the adequate personal and social development of the students, being, therefore, important the evaluation of its teaching staff. Related to this arises the term of good teaching practices: educational interventions that facilitate learning. In this study, indicators of good teaching practices are extracted through both in-depth interviews and observation. The results indicate that teachers perform good teaching practices related to instruct, guide and motivate their students throughout their learning process and evaluate their development through observation and questions. They also show that they carry out behavioral patterns of order management and discipline in the classroom that may be inadequate or ineffective.

Keywords: Primary education, behavioral patterns, good teaching practices.

⁷⁶ Universidad de La Laguna, aborges@ull.edu.es

ATITUDES FACE À MATEMÁTICA – ESTUDOS DE DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS/AS DO 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS

Soraia Silva⁷⁷

Adelinda Candeias⁷⁸

Resumo

O objetivo central deste estudo é, primeiro, desenvolver um instrumento de avaliação das atitudes face à matemática para crianças e jovens do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico Português, segundo, estudar a relação entre as atitudes face à matemática e variáveis pessoais (sexo e grupo etário) e nível escolar. Participaram 307 alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico de uma Escola de Évora. A partir do estudo psicométrico é possível concluir que o Questionário de Atitudes Face à Matemática (QAFM) apresenta características psicométricas bastante aceitáveis e, por isso, promissoras para fazer face ao diagnóstico das atitudes face à matemática. A análise dos resultados mostra que não existem diferenças estatisticamente significativas em função do sexo quanto à escala atitudes face à matemática total. Contudo, em função do grupo etário e do ano de escolaridade os alunos revelaram diferenças estatisticamente significativas nos fatores interesse e valor percebido, sugerindo que quanto mais experiência académica os alunos têm com a matemática mais desfavoráveis se tornam as suas atitudes. Atendendo ao impacto pessoal, profissional e social da matemática estes resultados devem ser considerados em programas de promoção do rendimento académico a matemática que contribuam para alunos matematicamente desenvolvidos, conscientes da importância e utilidade da mesma.

Palavras-chave: atitudes face à matemática, sensibilidade, fidelidade, validade

⁷⁷ Universidade de Évora, aac@uevora.pt

⁷⁸ Universidade de Évora, aac@uevora.pt

Introdução

Matemática é tudo e está em todo o lado. No nosso dia-a-dia somos, constantemente, confrontados com os diversos produtos da Matemática. Neste sentido, o conhecimento matemático tornou-se uma ferramenta indispensável à prática de uma cidadania ativa e consciente e, por isso, crucial na formação dos cidadãos de amanhã. É igualmente uma das principais disciplinas curriculares, com ramificações em quase todas as disciplinas do currículo escolar. Contudo, o insucesso escolar dos alunos espelha a relação que a grande maioria tem com a matemática. De geração em geração tem ficado enraizada a ideia de que a matemática é dona de uma dificuldade quase intrespessável, e que apenas os “génios” com um acréscimo de talento, têm o dom de a tocar.

Mas será a matemática uma disciplina especial? Sim e não. A verdade é que a matemática está acessível a todos, mas as suas especificidades exigem trabalho e dedicação, exigem que se pense e, infelizmente, nem todos os alunos têm essa capacidade suficientemente desenvolvida. Ser bom a matemática é saber pensar.

Embora a matemática seja considerada uma ciência exata, resolvê-la implica curiosidade, criatividade e reflexão. É neste sentido que se torna importante promover uma aprendizagem autorregulada, fornecendo aos alunos um papel pró-ativo na aprendizagem escolar e, em concreto, da matemática. Assim, nas tarefas matemáticas e outras do dia-a-dia, devemos procurar instigar o pensamento, para que as crianças e jovens se envolvam na sua própria aprendizagem, mas não basta que tenham capacidades cognitivas para o fazer, é indispensável que o aluno esteja afetivamente disponível para o conseguir fazer.

Presente nos mais variados momentos da vida, a afetividade tem um papel importante no ensino e aprendizagem da matemática. De difícil definição este é um domínio que tem vindo a ser estudado, essencialmente, através das atitudes face à matemática.

Atitudes

No âmbito da Psicologia Social o termo “atitude” é considerado um dos conceitos mais antigos e estudados, contudo, vê na sua longa história uma limitação no desenvolvimento de uma definição consensual (Ferreira, 2010; Lima, 2006).

Este conceito foi inicialmente introduzido como um dispositivo explicativo do comportamento humano, uma vez que se acreditava na consistência implícita entre as atitudes

e o comportamento (Fishbein & Ajzen, 1975). Esta crença resultou na construção de inúmeras escalas de atitudes, perspetivando a previsão do comportamento dos indivíduos (Lima, 2006).

Recentemente Eagly e Chaiken (cit. por Eagly & Chaiken, 2007; Lima, 2006), procurando oferecer uma definição consistente com as perspetivas existentes, definem a atitude como uma tendência psicológica que expressa, a partir da avaliação de determinada entidade, o seu nível de favorecimento ou desfavorecimento. Através desta definição os autores compreendem a atitude como um constructo hipotético que não sendo observável diretamente, corresponde a uma variável latente explicativa da relação que se estabelece entre o indivíduo e o comportamento.

Eagly (2000) salienta que o processo de formação e alteração das atitudes é baseado nos processos cognitivo, afetivo e comportamental. Por um lado, as crenças, enquanto determinantes cognitivos, formam-se tendo em conta as características dos objetos de atitude, e os atributos associados a estes determinam o carácter favorável ou desfavorável das atitudes. Por outro lado, as experiências afetivas, isto é, as emoções e sentimentos que os indivíduos experimentam face aos objetos de atitude, também participam na sua formação e alteração, e o comportamento informa as pessoas acerca das suas atitudes.

Apesar de não existir uma definição consensual, podemos verificar que, se por um lado, a atitude é compreendida como um conceito unidimensional que se centra no aspeto avaliativo das mesmas (ponto comum nas diferentes dimensões), por outro lado, destaca-se o modelo tripartido em que se encontram envolvidos os aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais.

As atitudes face à matemática

A matemática além de uma das ciências mais antigas é, igualmente, uma das disciplinas escolares que ao longo do tempo tem vindo a ocupar um lugar de relevo no currículo nacional (Ponte *et al.*, 2007).

Embora a importância das capacidades e conhecimentos matemáticos esteja patente na vida pessoal, profissional e em sociedade, existe no cidadão comum a ideia de um défice “crónico” de desempenho dos alunos (Leandro, 2006; Viveiros & Lopes, 2010). Um desses exemplos é o Estudo Internacional PISA (*Programme for International Student Assessment*), patrocinado pela OCDE, que em 2003 analisou com ênfase o domínio da literacia matemática (GAVE, 2004; GAVE, 2007). Os resultados dos alunos portugueses revelaram-se preocupantes, uma vez que estes apresentaram desempenhos abaixo da média da OCDE e bastante

distanciados dos valores dos países que obtiveram as melhores classificações médias (GAVE, 2004).

Numa tentativa de responder ao insucesso dos alunos à disciplina de matemática e melhorar o ensino da mesma, o Ministério da Educação desenvolveu, em 2006, um Plano de Ação para a Matemática (PAM) (Viveiros & Lopes, 2010) que visa promover a aquisição do conhecimento matemático e a capacidade para o integrar e adaptar a contextos diversificados, mas também no desenvolvimento de atitudes positivas face à disciplina (Ponte *et al.*, 2007).

Ser bom a matemática não é apenas ser bom a medir ou a fazer contas, é ser curioso e fazer perguntas, é dar sentido aos números (Ruiz, 2001). Mais que tudo ser bom a matemática é saber pensar (Paulos, cit. por Ruiz, 2001). Como refere Rosário (1997), aprender exige pensar, processo que implica que os alunos se responsabilizem pela sua própria aprendizagem, cabendo-lhes a sua regulação (Leandro, 2006). Esta autorregulação compreende qualquer pensamento, sentimento ou ação desenvolvidos pelos próprios alunos com a finalidade de atingir determinado objetivo, por meio da seleção e execução das estratégias que lhes pareçam mais adequadas a cada situação (Zimmerman, cit. por Dias, Franco, Almeida, & Joly, 2011). Isto é, os alunos selecionam, monitorizam e ajustam as suas estratégias de forma a atingirem os seus objetivos.

Efklides (2009) compreende a aprendizagem autorregulada como um processo dinâmico, complexo e integrado que envolve não apenas a cognição, mas também a motivação, o afeto, a volição e a metacognição. A metacognição pode ser sucintamente definida como o conhecimento que os alunos têm relativamente às suas operações mentais e, embora, exista uma panóplia de definições encontramos em comum o conhecimento e a regulação das próprias aprendizagens (Rosário, 1997).

A associação entre aprendizagem autorregulada e afeto torna-se evidente quando o sucesso ou o fracasso se manifestam no *self* do aluno e na sua auto percepção de competência (Efklides, 2009). Porque o nosso comportamento social é fortemente influenciado pelos nossos sentimentos, torna-se importante abordarmos o papel da afetividade na aprendizagem.

McLeod (1992) associa o domínio afetivo a um amplo espectro de crenças, sentimentos e atitudes geralmente relacionados com o domínio cognitivo. Os três constructos variam: na estabilidade das respostas afetivas que representam, enquanto as crenças e as atitudes são geralmente estáveis as emoções podem variar rapidamente; no nível de intensidade que os

afetos descrevem; no grau em que a cognição está presente na resposta e no tempo que leva a ser desenvolvida.

Adicionalmente, DeBellis e Goldin (cit. por Hannula, Evans, Philippou, & Zan, 2004) enfatizam os valores desenvolvendo um modelo tetraédrico em que os constructos – crenças, sentimentos, atitudes e valores – interagem dinamicamente (Goldin, 2004). Segundo McLeod (1992), as atitudes são respostas afetivas que envolvem sentimentos positivos ou negativos de moderada intensidade e razoável estabilidade. Estas respostas são desenvolvidas de duas maneiras distintas: como resultado da automatização da reação emocional face à matemática; e como atribuição de uma atitude já existente a uma nova tarefa.

Simultaneamente ao interesse depositado sobre o afeto surge a necessidade em medi-lo (Chamberlin, 2010). Os estudos relacionados com o domínio afetivo e a educação matemática viram no estudo das atitudes face à matemática uma tentativa de descrever e analisar todos os componentes do domínio afetivo (McLeod, 1992). Ao olharmos para os instrumentos desenvolvidos ao longo dos anos podemos verificar uma evolução entre os primeiros e os mais recentes. Se inicialmente os instrumentos apenas avaliavam um dos componentes do afeto, mais recentemente verifica-se que estes permitem a investigação simultânea das suas múltiplas facetas (Chamberlin, 2010).

A construção e desenvolvimento destes e mais instrumentos de avaliação das atitudes face à matemática resultaram em diversas evidências empíricas. Ao longo dos anos têm vindo a ser realizados diversos estudos acerca das atitudes face à matemática e a sua relação com diversas variáveis (Ma & Kishor, 1997), nomeadamente, o género (Fennema, 2002; González-Pienda et al., 2005, 2006^a, 2012), as características da sala de aula (Haladyna, Shaughnessy, & Shaughnessy, cit. por Ramos, 2003), o papel dos pais e professores na aprendizagem dos alunos (Brew, Pearn, Bishop, & Leder, 1995), o contexto educativo e a sua cultura de referência (González-Pienda et al., 2006b), os estabelecimentos de ensino, idade, compreensão dos problemas de matemática, dedicação ao estudo da matemática, fracasso escolar, ajuda nos trabalhos de casa e auto-perceção do desempenho na matemática (Utsumi & Mendes, 2000) e o ano de escolaridade (González-Pienda et al., 2007).

Estudo do desenvolvimento, construção e análise psicométrica do Questionário de Atitudes Face à Matemática

Este estudo teve como primeiro objetivo desenvolver um instrumento que permita a avaliação das atitudes dos alunos face à matemática no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico Português. A metodologia de construção deste instrumento assentou em três momentos. Primeiramente, procedeu-se ao levantamento da informação bibliográfica e construiu-se uma lista de itens distribuídos por cinco dimensões. Numa segunda fase, sendo que não foram feitas alterações na lista de itens, o questionário foi aplicado a uma amostra mais vasta que nos permitiu realizar a análise psicométrica. Finalmente, tendo em conta os resultados obtidos, foi feita a seleção dos itens a integrar na versão final do instrumento.

Inicialmente, e após o levantamento da informação bibliográfica, foi construído um conjunto de itens e foi adaptado outro conjunto de itens a partir de instrumentos de avaliação das atitudes face à matemática que considerámos apropriados e indicados para o propósito do nosso trabalho. Na sua grande maioria estes itens foram redigidos de forma a adequar as afirmações à nossa população-alvo, tendo em vista uma melhor compreensão por parte dos alunos.

Começámos por aplicar a lista de itens, enquanto versão provisória, a um grupo com características da população-alvo (alunos do 6.º e 8.º anos de escolaridade), mas não se considerou necessário proceder a alterações relativamente aos itens. Assim, o questionário (QAFM), constituído por 50 itens distribuídos inequitativamente por cinco dimensões face à matemática (interesse, competência percebida, ansiedade, valor percebido e emoções/sentimentos) e apresentados numa escala de tipo *Likert* de seis pontos, em que (1) representa “Discordo Totalmente” e (6) “Concordo Totalmente”, foi aplicado à população-alvo.

Participantes

Neste estudo participaram 307 alunos, inseridos em turmas regulares do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico português, de ambos os sexos (149 do sexo feminino e 158 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, que frequentavam a Escola Básica Conde de Vilalva (Évora, Portugal). Do total de alunos, 149 frequentavam o 2.º C.E.B.⁷⁹ e 158 frequentavam o 3.º C.E.B. Em concreto, o Questionário de Atitudes Face à Matemática (QAFM)

⁷⁹ Sigla para Ciclo do Ensino Básico.

foi aplicado a 61 alunos do 5.º ano de escolaridade, a 88 alunos do 6.º ano de escolaridade, a 60 alunos do 7.º ano de escolaridade, a 40 alunos do 8.º ano de escolaridade e 58 alunos do 9.º ano de escolaridade, no 2º e 3º períodos. A caracterização dos sujeitos fez-se em função do sexo, grupo etário e ano de escolaridade.

Procedimentos

Os alunos foram previamente orientados quanto aos objetivos do estudo e, posteriormente, foi-lhes solicitado o consentimento relativamente à sua participação, evidenciando o carácter voluntário da mesma. O questionário foi apresentado aos alunos juntamente com uma folha de rosto com as respetivas instruções e dois exercícios de treino (um item favorável e um item desfavorável). Seguidamente, procedeu-se à leitura em voz alta das instruções e apresentação dos exercícios de treino. Aos alunos foi pedido que acompanhassem a leitura e, posteriormente, que realizassem os exercícios de treino apresentados. Destacou-se a importância de colocarem questões caso tivessem dúvidas, antes ou durante o preenchimento do questionário, alertando-os para a importância de compreenderem cada uma das afirmações.

O QAFM foi administrado coletivamente em tempo de sala de aula pelo investigador e/ou outros aplicadores, sempre na presença do professor responsável pela turma. Em todos os níveis de escolaridade o questionário foi preenchido individualmente, e qualquer dúvida exposta foi rapidamente clarificada sem indicar o sentido da resposta. O tempo de administração variou consoante o grupo, oscilando entre os 15 e os 40 minutos, sendo de mais rápida administração em turmas com nível de escolaridade mais elevado. Todos os cuidados éticos e deontológicos foram cumpridos e os dados recolhidos são confidenciais e anónimos.

Análise e Interpretação dos Resultados

A partir dos dados recolhidos neste estudo, procedeu-se à análise psicométrica do instrumento de avaliação desenvolvido para avaliar as atitudes face à matemática das crianças e jovens do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico português. Esta análise foi realizada com o auxílio do *software* específico – SPSS 18 (*Statistical Package for Social Sciences*).

Primeiramente analisámos a distribuição das respostas em cada item, de forma a analisar a sensibilidade dos resultados obtidos (ver Almeida & Freire, 2008). Neste sentido, recorreremos à análise das estatísticas descritivas (mínimos, máximos, média, mediana, moda e

desvio-padrão). Posteriormente procurou-se analisar a correlação do item com a escala, de forma a excluir os itens com correlações $<,125$ ($p \leq ,01$) (Stevens, 1986), e assim garantir a homogeneidade da escala e também o aumento da validade do instrumento (Almeida & Freire, 2008). Contudo, nenhum dos itens apresentou uma correlação com o total da escala inferior a $,125$ e, por isso, nenhum dos itens foi eliminado. Estes resultados sugerem que a maioria dos itens contribuem significativamente para o total da escala.

Neste sentido, foram realizados os estudos de validade de constructo, através da análise fatorial, de modo a analisar em que medida os itens que compõem a prova definem as dimensões avaliadas (Almeida & Freire, 2008). O estudo da validade de constructo, desenvolvido a partir da análise de componentes principais com rotação *varimax* considerando os 50 itens integrados no instrumento, revelou a existência de sete dimensões que explicam no seu conjunto cerca de 64,4% da variância dos itens. No entanto, optámos por forçar uma análise com rotação *varimax* a cinco fatores, pois para além de ser de mais fácil interpretação, correspondia ao número de dimensões previamente destacadas pelos autores do instrumento.

Os testes preliminares da matriz de intercorrelação ($KMO = ,951$) e de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 8177,898$; $gl = 1225$; $p < ,000$) apresentam índices adequados para a utilização deste método de análise. O valor de KMO é considerado muito bom, uma vez que apresenta um índice com valor superior a $,90$ (Pereira, 2004).

As saturações obtidas tendo em conta a existência dos cinco fatores explicam no seu conjunto 59,9% da variância dos itens. Através desta análise pretendia-se excluir os itens com saturações inferiores a $,35$, pois apesar de alguns autores apontarem para a necessidade desse valor não ser inferior a $,30$ (e.g. Almeida & Freire, 2008), este é variável. Neste caso nenhum dos itens saturou abaixo dos $,35$, contudo optámos por eliminar os itens 15, 25, 33 e 41, uma vez que surgiram algumas dúvidas relativamente à sua compreensibilidade e à proximidade em relação a outros itens também presentes no questionário (19, 29, 18 e 45, respetivamente).

Relativamente aos itens com saturações acima dos $,35$ em mais do que um fator (itens 1, 2, 3, 4, 5, 8, 14, 16, 18, 20, 24, 25, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 40, 43, 44, 45, 47), todos se mantiveram, à exceção dos itens 25 e 33 que foram eliminados. Na sua grande maioria, a redação dos itens foi alterada (itens 4, 5, 16, 20, 28, 35, 36, 40, 43, 44, 47) no sentido de melhor representarem o constructo a avaliar. Outros, embora não saturassem acima de $,35$ em mais do que um fator, foram também redigidos de outra forma (17, 19, 46 e 48).

Os 46 itens apurados revelaram através dos testes da matriz de intercorrelação ($KMO = ,947$) e de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 7175,115$; $gl = 1035$; $p < ,000$) índices adequados (Marôco & Garcia-Marques, 2006). A análise de componentes principais com rotação *varimax*, forçada a cinco fatores, dos 46 itens indicou a existência de cinco componentes fatoriais que explicam, no seu conjunto, 59,3% da variância dos itens.

Através da análise psicométrica foi possível identificar os itens que compõem as cinco dimensões do instrumento. O primeiro fator – Interesse – é composto por itens que analisam o gosto e satisfação que os alunos sentem em relação à disciplina de matemática, ao trabalho de sala de aula e à resolução de problemas. O segundo – Competência Percebida – assenta na referência à confiança que o aluno tem na sua capacidade para enfrentar com êxito as tarefas matemáticas. O terceiro fator – Ansiedade – foca-se na ansiedade que os alunos sentem na relação com a aprendizagem da matemática e, por isso, analisa os sentimentos de ansiedade e as consequências dos mesmos. O fator Valor Percebido mede as crenças dos alunos na utilidade e relevância do conhecimento matemático nas suas vidas, no presente e futuro. Por fim, e tendo em conta que um dos indicadores da relação afetiva entre os alunos e a matemática são os sentimentos e as emoções que esta desperta, surge o fator Emoções/Sentimentos.

Através da análise das correlações entre os diferentes fatores e o fator Atitude Face à Matemática Total é possível verificar que estas são significativas ($p < ,01$). Todos os fatores, à exceção do fator Emoções/Sentimentos, apresentam correlações razoáveis (variando entre ,90 e ,60), ou seja, os itens presentes em cada um dos fatores tendem a medir o mesmo constructo, permitindo interpretações unidimensionais. Ao debruçarmo-nos sobre as correlações entre os fatores, verificámos que estas eram significativas ($p < ,01$) entre todos os fatores.

Para testarmos a fidelidade recorreremos à consistência interna dos itens – grau de coerência que existe entre as respostas dos sujeitos e cada um dos itens que compõem as provas (Almeida & Freire, 2008; Marôco & Garcia-Marques, 2006). Ou seja, ao coeficiente de alfa de Cronbach, que será tanto mais elevado quanto maior a consistência interna dos resultados obtidos (Marôco & Garcia-Marques, 2006). Os resultados do alfa de Cronbach revelaram um valor de ,966 (46 itens), o que nos permite considerar que o Questionário de Atitudes Face à Matemática apresenta um índice de consistência interna considerado aceitável, tanto para o total da escala como para os cinco fatores.

Em suma, a análise psicométrica e algumas decisões tomadas no sentido de aprimorar o instrumento fizeram com que optássemos por excluir 4 itens e, portanto, a versão final do Questionário de Atitudes Face à Matemática ficou constituída 46 itens.

Estudo das Atitudes Face à Matemática em Alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico português

Num segundo estudo empírico procedemos à avaliação das atitudes face à matemática em alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e à análise das mesmas em relação às variáveis sexo (hipótese 1), grupo etário (hipótese 2) e ano de escolaridade dos alunos (hipótese 3).

O presente estudo tem por base uma modalidade de investigação quantitativa correlacional, uma vez que assenta na análise e previsão dos fenómenos através da formulação de hipóteses acerca da relação entre as diversas variáveis (Almeida & Freire, 2008). Seguidamente apresentamos a descrição e análise dos métodos estatísticos paramétricos utilizados – estatística descritiva e teste de hipóteses.

Análise e descrição dos resultados

Primeiramente recorreremos às medidas de estatística descritiva, média, desvio-padrão (D.P.) e valores mínimos e máximos. De acordo com os dados pudemos observar que os valores totais variam entre 1,37 e 5,83, com uma média de 4,037 e um desvio padrão de ,985.

Posteriormente foi testada a hipótese da normalidade da distribuição e da homogeneidade em relação à variável ano de escolaridade. Neste caso foi possível observar que todos os níveis de escolaridade apresentavam uma distribuição normal ($p - value > ,05$). Adicionalmente, através do coeficiente de correlação de *Pearson*, mediu-se a intensidade e a direção da associação entre as atitudes face à matemática e o grupo etário. Procurando testar cada uma das hipóteses foi efetuado um teste de comparação de médias populacionais – ANOVA (*One-Way*), assim como o teste de comparação múltipla de médias de *Bonferroni*, procurando analisar as diferenças de médias nas atitudes face à matemática em função do sexo, grupo etário e ano de escolaridade.

Apresentamos, em seguida, os resultados estatísticos de acordo com as hipóteses definidas. De forma a testar a hipótese 1, que prevê a existência de diferenças significativas nas médias das Atitudes Face à Matemática em função do sexo, com destaque para a superioridade

dos alunos do sexo masculino, realizou-se um estudo de análise da diferença de médias das Atitudes Face à Matemática e respetivas escalas em função do sexo a partir da análise de variância (ANOVA *One-Way*). A análise de variância das médias nas escalas em função do sexo demonstra que tanto a Escala de Atitudes Face à Matemática Total como as respetivas dimensões não revelam diferenças estatisticamente significativas ($p\text{-value} = ,605 > p = ,05$) em função do sexo. Assim sendo, os dados apresentados permitem-nos refutar a hipótese 1.

Por sua vez, de forma a testar a hipótese 2 que prevê a existência de diferenças significativas nas médias das Atitudes Face à Matemática em função do grupo etário (consideram-se os grupos etários entre os 10 e os 16 anos), determinou-se o coeficiente de correlação de *Pearson*. Em concreto, a escala de Atitudes Face à Matemática Total correlaciona-se negativamente com a idade ($r = -,172$; $p < ,01$), o que nos permite afirmar que as atitudes diminuem nos grupos etários mais elevados.

Posteriormente, realizou-se o estudo de análise da diferença de médias das Atitudes Face à Matemática e respetivas escalas em função da idade através da análise de variância (ANOVA *One-Way*). A análise de variância das médias obtidas nas escalas de Atitudes Face à Matemática em função do grupo etário demonstra que, embora a escala de Atitudes Face à Matemática Total não revele diferenças estatisticamente significativas, as escalas Interesse e Valor Percebido apresentam médias significativamente diferentes ($p\text{-value} = ,000$ e $p\text{-value} = ,002$, respectivamente $< ,05$) em função do grupo etário dos alunos. De modo a determinar as médias significativamente diferentes, realizou-se o teste de comparações múltiplas de *Bonferroni* que destacou médias significativamente diferentes entre os alunos de 11 anos e os alunos de 13 e 14 anos ($p\text{-value} = ,011$ e $p\text{-value} = ,003$, respectivamente $\leq ,05$) na escala interesse; e, ainda, os alunos de 15 e 11 anos de idade ($p\text{-value} = ,001 \leq ,05$) na escala valor percebido. Neste sentido, podemos afirmar que a hipótese 2 é parcialmente confirmada.

Por fim, analisámos a variável ano de escolaridade. De forma a testar a hipótese 3, que prevê a existência de diferenças significativas nas médias das Atitudes Face à Matemática em função do ano de escolaridade (compreendida entre o 5.º e o 9.º ano de escolaridade) começou-se por determinar o coeficiente de correlação de *Pearson*. Os resultados demonstram que não existe uma relação estatisticamente significativa entre a escala Atitudes Face à Matemática Total e o ano de escolaridade ($r = -,078$; $p < ,01$).

A análise de variância das médias (ANOVA *One-Way*) obtidas nas escalas de Atitudes Face à Matemática em função do ano de escolaridade revela que, embora a escala de Atitudes Face

à Matemática Total não apresente diferenças estatisticamente significativas ($p\text{-value} = ,079 > ,05$), a escala Interesse apresenta médias significativamente diferentes em função do ano de escolaridade dos alunos ($p\text{-value} = ,001 < ,05$). De modo a determinar as médias significativamente diferentes realizou-se o teste de comparações múltiplas de *Bonferroni* que destacou médias significativamente diferentes entre os alunos do 6.º ano e os alunos do 7.º e 9.º ano de escolaridade ($p\text{-value} = ,003$ e $p\text{-value} = ,009 \leq ,05$, respetivamente). Neste sentido, podemos afirmar que a hipótese 3 é parcialmente confirmada.

Conclusão

Num mundo em constante mudança, em que a evolução tecnológica e científica assume uma importância cada vez maior e inquestionável, a matemática desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento. Contudo, é ao mesmo tempo, a matemática é uma das disciplinas que mais contribui para o insucesso escolar o que, inevitavelmente vai influenciar o futuro pessoal, profissional e económico dos alunos. É, portanto, imperativo que crianças e jovens desenvolvam capacidades que lhes permitam adaptar-se a uma sociedade em que a matemática tem um papel privilegiado (Ramos, 2003).

Neste sentido, a nossa investigação procurou através do estudo das atitudes face à matemática, uma das faces do domínio afetivo, fornecer uma ferramenta de apoio ao diagnóstico das mesmas. Num primeiro estudo empírico desenvolveu-se um instrumento de avaliação que nos permitisse analisar as atitudes face à matemática em alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Através da análise psicométrica encontramos resultados que nos apresentavam características psicométricas indicadas e que, por isso, tornavam o nosso instrumento válido. Neste sentido, a versão final apresenta características psicométricas aceitáveis, a exemplo, os índices de fidelidade obtidos tanto na escala de Atitudes Face à Matemática Total como nas restantes.

A versão definitiva do Questionário de Atitudes Face à Matemática (QAFM) é constituído por 46 itens distribuídos por cinco fatores: 13 itens no fator Interesse; 12 itens no fator Competência Percebida; 10 itens no fator Ansiedade; 6 itens no fator Valor Percebido; e, 5 itens no fator Emoções/Sentimentos. Numa escala de *Likert* de seis pontos, em que 1 é “Discordo Totalmente” e 6 “Concordo Totalmente”, pretende-se que os alunos respondam consoante a medida que mais se aproxima da sua opinião.

O estudo das atitudes face à matemática em contexto escolar implica que se tenha em conta as variáveis pessoais (sexo e grupo etário), escolares (anos de escolaridade) e outras (e.g. contexto socioeconómico), e na segunda fase do estudo empírico procurámos testar a eficácia do instrumento por nós desenvolvido e, simultaneamente, confirmar as hipóteses enunciadas, tendo em conta as evidências empíricas existentes.

Passamos a apresentar as principais conclusões do presente estudo. Começaremos pela variável sexo, onde não se registaram diferenças significativas nem na escala de atitudes face à matemática total (rapazes: $M = 4,072$ e $DP = 1,030$; raparigas: $M = 4,003$ e $DP = ,941$), nem nas dimensões consideradas, contrariando algumas evidências empíricas. Numa fase inicial do estudo das diferenças de género na aprendizagem da matemática foram encontradas diferenças significativas entre os alunos, especialmente quando a tarefa matemática exigia um raciocínio mais complexo (Fennema, 2002). Ainda assim, estudos mais recentes não encontraram diferenças estatisticamente significativas, o que corrobora os resultados encontrados no nosso estudo (e.g., Ma & Kishor, cit. por Zan et al., 2006).

No que se refere à variável grupo etário, as atitudes face à matemática correlacionam-se negativamente com a mesma. Ou seja, com o decorrer da idade as atitudes face à matemática tendem a ser mais negativas. Em concreto, as atitudes face à matemática apresentam diferenças estatisticamente significativas na escala Interesse e Valor Percebido. Na escala Interesse essa diferença ocorre entre os alunos de 11 anos e os alunos de 13 anos ($M = 3,991$ e $DP = 1,272$; $M = 3,208$ e $DP = 1,271$, respetivamente), e ainda entre os alunos de 11 anos e os alunos de 14 anos ($M = 3,991$ e $DP = 1,272$; $M = 3,033$ e $DP = 1,371$, respetivamente). Por outro lado, na escala Valor Percebido verifica-se uma diferença estatisticamente significativa entre alunos de 15 e 11 anos ($M = 4,240$ e $DP = 1,223$; $M = 5,012$ e $DP = ,819$, respetivamente).

Os dados recolhidos evidenciam que, tanto na escala Interesse como na escala Valor Percebido, os alunos mais velhos manifestam um menor interesse nas aprendizagens e tarefas matemáticas e, neste sentido, também a caracterizam como menos importante. Vários são os estudos que corroboram a ideia de que as atitudes face à matemática se tornam progressivamente mais negativas com o aumento da idade (e.g., González-Pienda et al., 2005; Utsumi & Mendes, 2000). Neste sentido, é importante que as escolas munam professores, e também pais, com ferramentas que lhes permitam combater o descrédito que a matemática ganha com o avançar dos anos.

Por último, no que se refere às diferenças em função do ano de escolaridade, não foram encontradas médias significativamente diferentes na escala de Atitudes face à matemática total, mas sim ao nível da escala Interesse. Estas diferenças são observadas entre os alunos do 6.º e 7.º anos de escolaridade ($M = 3,976$ e $DP = 1,359$; $M = 3,128$ e $DP = 1,317$, respetivamente) e do 6.º e 9.º anos de escolaridade ($M = 3,976$ e $DP = 1,359$; $M = 3,221$ e $DP = 1,314$, respetivamente).

Os dados evidenciam que na escala Interesse, mais uma vez, os alunos em anos de escolaridade mais avançados revelam um menor gosto e satisfação pelo conhecimento e aprendizagens matemáticas, logo, um menor interesse em atividades relacionadas. Outros estudos revelam a tendência do aumento da negatividade das atitudes face à matemática ao longo da escolaridade (e.g., González-Pienda et al., 2006a, 2007, 2012; Utsumi & Mendes, 2000).

Deste modo, verificamos que ambas as variáveis idade e ano de escolaridade se correlacionam com as atitudes face à matemática. Esta tendência negativa ao nível das atitudes face à matemática pode estar associada, não apenas às alterações que ocorrem nos programas matemáticos ao longo dos níveis de escolaridade, mas também à fase do desenvolvimento em que os alunos se encontram. Os alunos tendem a enfrentar um maior desfasamento entre os seus interesses e aquilo que a matemática e a escola em geral lhes oferecem.

Entre o estudo teórico e empírico ressalta-se, então, a importância de promover atitudes mais positivas como forma de fomentar o sucesso educativo. Desta forma, consideramos importante destacar algumas propostas que foram sendo abordadas ao longo deste trabalho, as quais acreditamos ser indispensáveis.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (5.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Brew, C., Pearn, C., Bishop, A., & Leder, G. (1995). *The mathematics of success: Beyond questionnaires*. Paper presented at Australian Association for Research in Education Conference, Hobart.
- Chamberlin, S. A. (2010). A review of instruments created to assess affect in Mathematics. *Journal of Mathematics Education*, 3(1), 167-182.
- Dias, A. S., Franco, A. H., Almeida, L. S., & Joly, M. C. (2011). Competências de estudo e pensamento crítico em alunos universitários. *Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4647-4654). Coruña: Universidade da Coruña.

- Eagly, A. H. (2000). *Encyclopedia of Psychology* (Vol. 1; pp. 309-313). Washington, DC: American Psychological Association.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition, 25*(5), 582-602.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema, 21*(1), 76-82.
- Fennema, E. (2002). Gender equity for mathematics and science. *Invited Faculty Presentation*.
- Ferreira, M. C. (2010). A Psicologia Social contemporânea: Principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 26*, 51-64.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An Introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- GAVE. (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- GAVE (2007). *PISA 2006 – Competências científicas dos alunos portugueses*. Disponível em: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatoio_nacional_pisa_2006.pdf
- Goldin, G. A. (2004). Characteristics of affect as a system of representation. In M.S. Hannula, J. Evans, G. Philippou, & R. Zan (Coords.). *Affect in Mathematics education: Exploring theoretical frameworks*. 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 1; pp. 107-136). Bergem: PME.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Alvarez, L., González, P., González-Pumariega, S., Rocas, C., Castejón, L., Sola, P., Bernardo, A., García, D., Silva, E. H., Rosário, P., & Feio, L. S. (2005). Diferencias de género en actitudes hacia las matemáticas. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (2.ª ed.). Braga: Universidade do Minho.
- González-Pienda, J. A., Nuñez, J. C., Solano, P., Silva, E. H., Rosário, P., Mourão, R. *et al.* (2006a). Olhares de género face à matemática: Uma investigação no ensino obrigatório espanhol. *Estudos de Psicologia, 11*(2), 135-141.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Alvarez, L., González, P., González-Pumariega, S., Rocas, C., Castejón, L., Solano, P., Bernardo, A., García, D., Silva, E. H., Rosário, P., & Feio, L. S. R. (2006b). Las actitudes hacia las matemáticas en funcion del contexto educativo. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (2.ª ed.). Braga: Universidade do Minho.
- González-Pienda, J. A., Nuñez, J. C., Solano, P., Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Silva, E. H., & Valle, A. (2007). Atitudes face à matemática e rendimento escolar no sistema educativo espanhol. *Teoria, Investigação e Prática, 1*, 151-160.
- González-Pienda, J. A., Fernández-Cueli, M., García, T., Suárez, N., Fernández, E., Tuero-Herrero, E., & Silva, E. H. (2012). Diferenças de género en actitudes hacia las matemáticas en la enseñanza obligatoria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 3*(12), 55-73.
- Hannula, M. S., Evans, J., Philippou, G., & Zan, R. (Coords.) (2004). *Affect in Mathematics education: Exploring theoretical frameworks*. 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 1; pp. 107-136). Bergen: PME.
- Leandro, R. N. (2006). *Insucesso escolar na matemática. Um (outro) olhar: Percepção dos alunos do 6.º ano do Ensino Básico sobre o insucesso* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.

- Lima, L. P. (2006). Atitudes: Estrutura e mudança. In J. Vala & M. B. Monteiro (Coords), *Psicologia Social* (7.ª ed., pp. 187-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ma, X., & Kishor, N. (1997). Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics: A meta-Analysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(1), 26-47.
- McLeod, D.B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 575-596). New York: Macmillan.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Alvarez, L., González, P., González-Pumariega, S., Rocés, C., Castejón, L., Solano, O., Bernardo, A., García, D., Silva, E. H., Rosário, P., & Feio, L. S. (2005). Las actitudes hacia las matemáticas: Perspectiva evolutiva. *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 4131-4140). Braga: Universidade do Minho.
- Ponte, J. P., Serrazinha, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. E., & Oliveira, P. A. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Disponível em http://www.dgidc.min-edu.pt/ensino_basico/index.php?s=directorio&pid=7.1
- Ramos, M. M. (2003). *Matemática: A bela ou o monstro? Contributo para uma análise das representações sociais da matemática dos alunos do 9.º ano de escolaridade* (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Rosário, P. (1997). Facilitar a aprendizagem através do ensinar a pensar. *Revista de Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1(2), 237-249.
- Ruiz, A. R. (2001). Matemática, matemática escolar e o nosso quotidiano. *Teoria e Prática da Educação*, 4(8), 125-138.
- Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Utsumi, M. C., & Mendes, C. R. (2000). Researching the attitudes towards mathematics in basic education. *Educational Psychology*, 20(2), 237-243.
- Viveiros, J., & Lopes, A. (2010). O (in)sucesso escolar a matemática na transição para o 10º ano: Um estudo de caso. *IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro* (pp. 2247-2263).
- Zan, R., Brown, L., Evans, J., & Hannula, M. S. (2006). Affect in mathematics education: An introduction. *Educational Studies in Mathematics*, 63, 113-121.

**ATTITUDES TO MATHEMATICS - STUDIES OF DEVELOPMENT AND VALIDATION OF A
QUESTIONNAIRE FOR STUDENTS OF THE 2nd AND 3rd CYCLES OF BASIC EDUCATION
PORTUGUESE**

Soraia Silva⁸⁰

Adelinda Candeias⁷²

Abstract

The aim of this study was, firstly, to develop a tool for assessing the attitudes toward mathematics to children and young students from Basic Education in Portugal, and secondly, to analyse the relationship between attitudes toward mathematics and personal (gender and age) and academic variables. Participated 307 students from a basic education school in Évora. Through the psychometric study was possible to conclude that Attitudes Toward Mathematics Questionnaire (ATMQ) has quite acceptable psychometric properties and therefore promising for diagnosis of attitudes toward mathematics. Data showed that doesn't exist a relation between sex and attitudes toward mathematics total scale. However, there is a relation between attitudes toward mathematics and age and school years in interest and perceived value scales, suggesting that all along school years students' attitudes grow more negative. Viewing the personal, professional and social impact of mathematics, these results should be considered in programs to promote academic achievement that will contribute for mathematic development and awareness about the importance and utility of mathematics.

Keywords: attitudes toward mathematics, sensibility, fidelity, validity

⁸⁰ ⁸⁰ Universidade de Évora, aac@uevora.pt

BATERIA SICOLE-R: VERSÃO PORTUGUESA PARA AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS COGNITIVOS ENVOLVIDOS NA LEITURA

Rita Lobo⁸¹

Ana Paula Couceiro Figueira⁸²

Resumo

Apresentamos a versão portuguesa da SICOLE-R, uma bateria de avaliação dos processos cognitivos envolvidos na leitura, computadorizada, para crianças dos 7 aos 12 anos, no que respeita à estrutura, formato, racional, processos cognitivos avaliados e tarefas que a constituem. A SICOLE-R possui o formato de um *software* educativo, de aplicação individual, bastante atrativo para a população-alvo, pois assemelha-se a um jogo interativo. Avalia 10 processos cognitivos envolvidos na leitura (processamento sintático, processamento morfológico, processamento ortográfico, acesso ao léxico, velocidade de processamento, compreensão de textos, consciência fonológica, conhecimento alfabético, percepção fonética da fala, memória de trabalho). Trata-se de uma ferramenta completa, inovadora, bem fundamentada teoricamente e que poderá ser uma mais-valia para a investigação, avaliação e prática educacional.

Palavras-chave: leitura; instrumentos de avaliação da leitura; processos cognitivos; crianças.

⁸¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pcouceiro@fpce.uc.pt

⁸² Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pcouceiro@fpce.uc.pt

Introdução

Existem vários instrumentos para a avaliação da leitura, nomeadamente para crianças em idade escolar, em português [Autor(es), data - informação suprimida para não identificar o(s) autor(es)], contudo, verifica-se uma carência de instrumentos rigorosos, completos e válidos.

Deste modo, considerou-se pertinente a adaptação e aferição para português da bateria SICOLE-R (Jiménez et al., 2007a), uma vez que esta avalia múltiplos processos cognitivos associados à leitura, permitindo identificar competências específicas, relacionadas com a capacidade leitora, menos desenvolvidas na criança, e planear uma intervenção adequada. Segundo a International Dyslexia Association (2009), só uma avaliação da leitura que considere os pontos fortes e fracos de cada indivíduo poderá ser eficaz, permitindo sinalizar competências específicas a desenvolver. Essas competências não dizem respeito apenas à capacidade geral para ler, mas a diversos processos cognitivos associados à leitura, o que torna a intervenção subsequente mais eficaz, uma vez que serão trabalhados os processos cognitivos deficitários no sujeito (Jiménez et al., 2007b). Outro motivo que nos levou a encetar a adaptação da SICOLE-R prende-se com o seu carácter inovador e atrativo para a população mais nova, a quem se dirige, dado que a avaliação é totalmente efetuada através do computador e com recurso a elementos multimédia adequados à idade dos sujeitos avaliados.

Apresentação Geral do Instrumento

A SICOLE-R (que significa Sistema Integrado Cognitivo de Leitura-Revisto) é uma bateria cuja versão original se apresenta em língua espanhola. Totalmente computadorizada, avalia os processos cognitivos envolvidos na leitura em crianças dos 7 aos 12 anos. O modelo teórico subjacente é o paradigma cognitivo, assente no modelo da dupla via e critério dos défices nucleares (Jiménez et al., 2009). Trata-se de um instrumento compósito que avalia o desempenho da leitura a partir de 10 processos cognitivos distintos, que se sabe estarem envolvidos na leitura (Jiménez et al., 2007b), através de 22 atividades de aplicação individual, devidamente fundamentadas teoricamente (Jiménez et al., 2007b; Jiménez et al., 2009). O instrumento tem o formato de um *software* multimédia, com imagens e sons atrativos, assemelhando-se a um jogo interativo que se desenrola no contexto de um circo, sendo a criança guiada por um palhaço que a apresenta às diferentes atividades a completar. Deste modo, as 22 atividades distribuem-se por cinco portas de cores distintas e um caracol,

correspondendo cada porta e caracol a um ou mais processos cognitivos que serão avaliados, num total de 10, nomeadamente, o processamento sintático, morfológico, ortográfico e semântico, o acesso ao léxico, a velocidade de processamento, a consciência fonológica, o conhecimento alfabético, a perceção fonética da fala e a memória de trabalho. A criança pode escolher a ordem com que completa as atividades, podendo entrar e sair das portas ao longo da avaliação. Ao completar todas as atividades que existem por detrás de uma porta, a criança ganha um bilhete com a cor correspondente para poder entrar no circo.

Passaremos a descrever as atividades e processos cognitivos avaliados em cada porta e caracol.

Estrutura do Instrumento SICOLE-R na Versão Portuguesa

Nesta primeira versão portuguesa da bateria SICOLE-R manteve-se a mesma estrutura do instrumento original, mas considerando as adaptações linguísticas e culturais necessárias dos conteúdos (textos, sons e imagens).

Porta Verde

As atividades nesta porta permitem avaliar o processo cognitivo processamento sintático, isto é, a capacidade de organizar as palavras de uma frase, processo que se sabe ser deficitário em crianças disléxicas (Jiménez et al., 2004).

A porta verde é constituída por seis atividades: Género (é apresentada uma frase incompleta e a criança deve escolher, entre duas ou três palavras que variam quanto ao género, a que completa corretamente a frase); Número (perante uma frase incompleta, a criança deve selecionar uma entre duas ou três palavras que variam quanto ao número para completar corretamente a frase); Ordem de Palavras (deve escolher entre duas frases, em que a ordem das palavras é diferente, aquela que corresponde à imagem apresentada); Palavras Gramaticais e Lexicais (deve indicar de entre três a cinco palavras gramaticais e lexicais a que completa a frase corretamente); Estrutura Gramatical (deve selecionar de entre três frases com estrutura gramatical diferente a que corresponde à imagem apresentada); Sinais de Pontuação (deve completar um texto, inicialmente sem sinais de pontuação, com vírgula, ponto final, dois pontos, travessão, ponto de exclamação, ponto de interrogação e ponto e vírgula).

Porta Laranja

As cinco atividades da porta laranja permitem avaliar vários processos cognitivos: processamento morfológico, processamento ortográfico, acesso ao léxico e velocidade de processamento.

Através da atividade Lexemas e Sufixos é avaliado o processamento morfológico, ou seja, a capacidade para aceder às unidades mínimas de significação da língua escrita, essencial na leitura (Rodrigo et al., 2004). Nesta atividade, a criança deve ler em voz alta as palavras que vão surgindo, associando-as à imagem correspondente, que deve selecionar de entre duas diferentes; são utilizados morfemas raiz que se repetem em vários itens com diferentes sufixos, de maneira a perceber se isso facilita a leitura, sendo o tempo cronometrado. A velocidade de processamento (capacidade de processar estímulos rapidamente) é avaliada através da atividade Nomeação Rápida, que é constituída por quatro tarefas distintas (nomeação rápida de números, letras, cores e figuras) em que a criança deve nomear os estímulos apresentados o mais rapidamente possível, registando-se o tempo e erros cometidos em cada uma das tarefas. Este processo cognitivo é aqui considerado, uma vez que crianças com dificuldades de leitura são mais lentas na realização deste tipo de exercícios (Guzmán et al., 2004). Por sua vez, o acesso ao léxico (a capacidade de identificar as palavras escritas, considerando a precisão e a velocidade da leitura), é avaliado através das atividades Leitura de Pseudopalavras e Leitura de Palavras, em que a criança lê em voz alta as pseudopalavras/palavras que vão sendo apresentadas no ecrã, avaliando-se a precisão e velocidade. O acesso ao léxico é um processo fundamental para a leitura, sendo um dos principais défices presentes na dislexia (Jiménez & Hernández-Valle, 2000). Finalmente, o processamento ortográfico ou a capacidade para reconhecer a palavra como um todo (recorrendo à via visual, segundo o modelo da dupla via), é avaliado na atividade Compreensão de Homófonos. Pessoas com dificuldades de aprendizagem da leitura têm défice no processamento ortográfico (Jiménez et al., 2007b). Nesta atividade, são apresentadas duas palavras homófonas juntamente com uma imagem que representa uma delas, tendo a criança que identificar o homófono correto.

Porta Azul

A porta azul é constituída por duas atividades que consistem na leitura de um texto e resposta a 10 perguntas sobre o mesmo (cinco de resposta literal e cinco de resposta inferencial), de maneira a avaliar a compreensão de textos ou processamento semântico. As atividades são as seguintes: Texto “A fuga do Bobi” (texto narrativo) e Texto “As frutas” (texto

expositivo/informativo). A compreensão de textos é considerada na avaliação da leitura, dado que o fim último da leitura é a compreensão, mas as dificuldades na compreensão são maioritariamente apontadas como uma consequência de problemas na descodificação das palavras (International Dyslexia Association, 2016).

Porta Rosa

Ao aceder a esta porta, a criança encontra cinco atividades que avaliam os processos de consciência fonológica (ser consciente das unidades do sistema fonológico) e de conhecimento alfabético (conhecer as letras e respetivos sons). A consciência fonológica é um dos mais fortes preditores da leitura (Viana, 2006) e o conhecimento alfabético está também na base da leitura por ser essencial na descodificação das palavras (Jiménez et al., 2007b).

A atividade Identificação de Letras avalia o conhecimento alfabético, tendo a criança de dizer o som ou nome das letras e dígrafos apresentados. A consciência fonológica é avaliada pelas restantes atividades: Eliminação de Fonemas, em que a criança tem de ouvir a palavra, retirar-lhe o primeiro fonema e dizer qual a palavra que daí resulta; Síntese de Fonemas, que consiste em unir os fonemas apresentados para formar uma palavra; Segmentação das Palavras em Fonemas, em que é dada uma palavra que a criança deve segmentar em fonemas; e Identificação de Fonemas, cujo objetivo é escolher, de entre três figuras apresentadas, a que começa com o mesmo fonema da palavra ouvida. Nas quatro atividades foram incluídos itens com estrutura silábica diferente.

Porta Amarela

As três atividades da porta amarela têm como objetivo avaliar o processo de perceção fonética da fala, ou seja, a capacidade para discriminar auditivamente os sons da fala, que facilita a leitura através da criação de representações fonológicas estáveis dos fonemas (Jiménez et al, 2007b). São apresentadas auditivamente duas sílabas que a criança deve decidir se são iguais ou diferentes. As três atividades são semelhantes, diferindo apenas o tipo de sílabas a discriminar. Na atividade Discriminação Auditiva, pela Sonoridade, é feita a discriminação entre sílabas surdas e sonoras (diferem apenas quanto à sonoridade); na atividade Discriminação Auditiva, pelo Ponto de Articulação, as sílabas diferem no ponto ou zona de articulação (linguodentais, palatais, velares, labiodentais e bilabiais); e finalmente, na atividade

Discriminação Auditiva, pelo Modo de Articulação, as sílabas apresentadas diferem no modo de articulação (oclusivas, constrictivas vibrantes, constrictivas fricativas, constrictivas laterais).

Caracol

O caracol dá acesso à atividade Memória de Trabalho, que avalia este processo, que pode ser descrito como a capacidade para reter temporariamente, na memória, informação. Esta capacidade é importante na leitura já que temos de ir recordando aquilo que já lemos (Jiménez et al., 2007b). Nesta atividade são ouvidas frases incompletas que depois devem ser completadas oralmente pela criança com uma palavra. As palavras ditas para completar as frases devem mais tarde ser recordadas. Existem quatro níveis: duas, três, quatro e cinco frases correspondendo a duas, três, quatro e cinco palavras a recordar, com três tentativas para cada nível (a prova acaba se falhar todas as tentativas de um nível).

Considerações Finais

A bateria SICOLE-R, versão portuguesa, é um instrumento completo, teoricamente bem fundamentado e que poderá dar um importante contributo para a avaliação da leitura em crianças dos 7 aos 12 anos. Esta primeira versão portuguesa encontra-se atualmente a ser objeto de estudos de compreensibilidade, análise dos itens (índice de dificuldade e poder discriminativo) e de avaliação da sua fidelidade (estabilidade teste-reteste, consistência) e validade (referenciada a critérios externos e de constructo – convergente, divergente).

Referências Bibliográficas

- Guzmán, R., Jiménez, J. E., Ortiz, M. R., Hernández-Valle, I., Estévez, A., Rodrigo, M., Hernández, S. (2004). La velocidad de nombrar en la evaluación de las dificultades de aprendizaje de la lectura. *Psicothema*, 16(3), 442-447.
- International Dyslexia Association. (2009). *Testing and evaluation*. Consultado em <https://app.box.com/s/43120w87h731f16623erio4eifbh166t>
- International Dyslexia Association. (2016). *Dyslexia assessment: what is it and how can it help?* Consultado em <https://app.box.com/s/8j8m8dy9xupezc3m2m3cj8faocsd405q>

- Jiménez, J. E., Antón, L., Díaz, A., Estévez, A., García, A. I., García, E., Rodrigo, M. (2007a). *SICOLE-R: un sistema de evaluación de los procesos cognitivos en la dislexia mediante ayuda asistida a través del ordenador [Software informático]*. Universidad de La Laguna: Autores.
- Jiménez, J. E., Antón, L., Díaz, A., Estévez, A., García, A. I., García, E., Rodrigo, M. (2007b). *SICOLE-R-Primaria: Manual de uso e instrucciones para el examinador*. Universidad de La Laguna: Autores.
- Jiménez, J. E., García, E., Estévez, A., Díaz, A., Guzmán, R., Hernández-Valle, I., Hernández, S. (2004). Evaluación del procesamiento sintáctico-semántico en la dislexia evolutiva. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(2), 127-142.
- Jiménez, J. E., Guzmán, R., Ortiz, R., Díaz, A., Estévez, A., García, E., Roja, E. (2009). Validez discriminante de la batería multimedia SICOLE-R-Primaria para la evaluación de procesos cognitivos asociados a la dislexia. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), pp. 49-71.
- Jiménez, J. E., e Hernández-Valle, I. (2000). Word identification and reading disorders in the Spanish language. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 44-60.
- Rodrigo, M., Jiménez, J. E., García, E., Díaz, A., Ortiz, M. R., Guzmán, R., Hernández, S. (2004). Valoración del procesamiento ortográfico en niños españoles con dislexia: El papel de las unidades léxicas y subléxicas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(2), 105-126.
- Viana, F. L. P. (2006). *As rimas e consciência fonológica*. Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt>
- Portuguese version of SICOLE-R: assessment battery of cognitive processes associated with reading. Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Coimbra

**PORTUGUESE VERSION OF SICOLE-R: ASSESSMENT BATTERY OF COGNITIVE PROCESSES
ASSOCIATED WITH READING**

Rita Lobo⁸³

Ana Paula Couceiro Figueira⁸⁴

Abstract

We present the Portuguese version of SICOLE-R, an assessment battery of cognitive processes involved in reading, computerised, for children from 7 to 12 years old, considering its structure, format, rationale, cognitive processes evaluated and tasks. The SICOLE-R battery is in educational software form, of individual application and quite attractive to the target population because it resembles an interactive game. It contemplates 10 cognitive processes involved in reading (syntactic processing, morphological processing, orthographic processing, lexical access, processing speed, text comprehension, phonological awareness, alphabetic knowledge, phonetic speech perception and working memory). It is a complete tool, innovative, with a good theoretical foundation and that could be an asset for research, assessment and educational practice.

Key-Words: Reading; reading assessment tools; Cognitive processes; Children.

⁸³ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, apcouceiro@fpce.uc.pt

⁸⁴ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, apcouceiro@fpce.uc.pt

O INVENTORY OF PARENT AND PEER ATTACHMENT (IPPA-R): UM ESTUDO DE REPLICAÇÃO NUMA AMOSTRA DE PRÉ-ADOLESCENTES PORTUGUESES

Sofia Vieira⁸⁵

José Tomás da Silva⁷⁶

Teresa Sousa Machado⁷⁶

Resumo

Estudos internacionais apontam para uma relação positiva entre a segurança representada pela figura de vinculação e o desenvolvimento de carreira. Porém, a infância continua a ser descurada enquanto período fulcral para o desenvolvimento vocacional devido à inexistência de instrumentos fiáveis para avaliar a vinculação. O *Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA)* avalia as representações de vinculação aos pais e pares; a versão professores avalia em que medida estes surgem como figuras de suporte na escola. Utilizaram-se as versões pais e professores com 312 pré-adolescentes do 5.º ao 7.º ano. Os resultados demonstram que o IPPA-R é um instrumento robusto e fiável; na estrutura fatorial, extraíram-se três fatores: Comunicação e proximidade afetiva, Aceitação mútua e compreensão e Afastamento e rejeição.

Palavras-chave: vinculação, pais, professores, adolescentes, validade, fiabilidade.

⁸⁵ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sofiavieira85@hotmail.com

Introdução

Bowlby, cujo contributo para a formulação da teoria da vinculação é inegável, comprovou que é a ligação emocional que se estabelece entre a criança e o seu cuidador principal que lhe permite formar um *mapa cognitivo* que orientará posteriormente as relações significativas ao longo da vida (Bowlby, 1988). A teoria defende que são as respostas consistentes do adulto que possibilitam à criança desenvolver um sentido de pertença e segurança no mundo, ou de medo e insegurança, quando o cuidador é inconstante ou ambivalente nas interações que estabelece. Mary Ainsworth definiu um conjunto de padrões relacionais que diferem conforme a qualidade da relação estabelecida entre a criança e a figura cuidadora (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). O padrão *seguro* permite à criança reconhecer na figura de vinculação a segurança necessária para explorar o meio circundante, sabendo que a ela pode recorrer em momentos de angústia ou de stresse. Em contrapartida, uma criança com padrão *inseguro* sabe que não pode dispor da figura de vinculação – por esta não estar disponível ou por ser imprevisível – retraindo-se, por isso na exploração do ambiente.

A função principal do “mapa cognitivo”, ou dos *modelos dinâmicos internos*, é guiar o comportamento do sujeito nas relações que este estabelece ao longo do seu desenvolvimento com os diferentes contextos de vida com que interage. Esta função orientadora, como sugerem Allen, Moore, Kuperminc e Bell (1998), reúne virtualidades heurísticas fecundas na explicação do comportamento dos indivíduos nos seus diversos contextos de vida (v.g., casa, escola, trabalho). No contexto vocacional, por exemplo, são várias as evidências que apontam para o facto de o padrão seguro de vinculação facilitar a exploração dos interesses, a pesquisa de informação e a planificação ativa do percurso de carreira (v.g., Blustein, Prezioso & Schultheiss, 1995; Ecke, 2007; Roisman, Bahadur & Oster, 2000).

Inicialmente, a avaliação da qualidade da vinculação centrou-se na infância e, entretanto, o foco voltou-se para a adolescência e idade adulta. Apesar do padrão de vinculação se manter relativamente estável ao longo do tempo a sua expressão manifesta-se diferenciadamente ao longo do desenvolvimento, justificando-se desta forma a necessidade e a relevância de se avaliar os comportamentos de vinculação nas várias fases do ciclo de vida. A capacidade para avaliar as distintas manifestações do padrão de vinculação é crucial para a construção de uma ciência objetiva da vinculação ao longo da vida e nos seus diversos contextos. Medir este construto, contudo, não tem sido um objetivo fácil de concretizar. As primeiras modalidades usadas para operacionalizar o construto (v.g., medidas comportamentais e observacionais) revelaram várias fragilidades a nível da precisão e da validade e, além disso, mostraram ser pouco práticas na

avaliação de grandes grupos, uma situação comum na investigação psicológica (Salomon & George, 1999). Assim, é a partir do momento que se passa a querer avaliar a vinculação não por medidas comportamentais, mas através da avaliação das representações mentais da vinculação que se regista um avanço significativo no processo de avaliação neste domínio. O *Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA)* (Armsden & Greenberg, 1987) é um procedimento de avaliação que se insere na nova geração de medidas da vinculação e que, genericamente, se revelam como potencialmente mais proveitosas do que as medidas do passado, para uma prática avaliativa mais fácil e generalizada do construto. O instrumento original era composto por duas escalas – Pares e Pais – tendo esta última sido posteriormente revista dando origem a duas escalas distintas (Mãe e Pai). O principal objetivo do IPPA é avaliar as experiências afetivas/cognitivas positivas de confiança na acessibilidade e responsividade da figura de vinculação e, por outro lado, as experiências negativas relacionadas com a raiva ou desesperança resultantes da não disponibilidade ou inconsistência da figura chave de vinculação (Armsden & Greenberg, 1987).

O estudo original realizado por Armsden e Greenberg (1987) recorreu a uma amostra de estudantes do Ensino Superior e os resultados originaram 3 fatores: confiança, comunicação e alienação. Os itens da escala da confiança avaliam em que medida a figura de vinculação está acessível e responde positivamente à necessidade de suporte e afeto por parte do sujeito. A escala da comunicação mede o comportamento e as interações comunicacionais entre o sujeito e o outro significativo; por fim, a subescala alienação avalia o sentimento em relação às figuras significativas quando estas se revelam pouco responsivas ou inconsistentes (Armsden & Greenberg, 1987). Ao nível das suas propriedades psicométricas, as pontuações nos fatores do IPPA demonstraram uma fiabilidade adequada e uma boa validade enquanto medida da perceção da vinculação na adolescência tardia (Crowell, Fraley & Shaver, 1999; Ridenour, Greenberg & Cook, 2006; Vignoli e Mallet, 2004).

Apesar da vasta utilização com adolescentes e jovens adultos, vários autores têm sugerido a aplicação do IPPA a idades mais precoces (Hodges, Finnegan & Perry, 1999; Machado & Figueiredo, 2010). Gullone e Robinson (2005) simplificaram a formulação dos itens do instrumento, de forma a serem mais facilmente compreendidas por crianças mais novas, permitindo avaliar as representações da vinculação no meio da infância e infância tardia. Num estudo com pré-adolescentes e adolescentes estes autores encontraram evidências que suportam a fiabilidade e a validade da versão revista do IPPA e apontam para uma boa consistência interna entre as diferentes escalas e subescalas (Gullone & Robinson, 2005). No

mesmo sentido apontam os resultados obtidos por Guarnieri, Ponti e Tani (2010) e Pace, Martini e Zavattini (2011) com adolescentes italianos.

As tarefas de adaptação e validação inicial do IPPA-R para a população portuguesa foram realizadas com crianças entre os 9 e 11 anos, replicando as três subescalas da versão original, aqui designadas de *Comunicação e Proximidade Afetiva*, *Aceitação mútua e Compreensão e Afastamento* e *Rejeição* (Machado & Figueiredo, 2010). A novidade em relação às escalas originais, diz respeito à construção de uma versão para Professores (semelhante às versões de Pais e Pares), sustentada pelo facto destes poderem funcionar como figuras de suporte, em meio escolar. As pontuações nas três escalas traduzem boas características psicométricas, designadamente uma boa validade de construto (Machado & Figueiredo, 2010).

O objetivo do presente estudo é atualizar os dados acerca das propriedades psicométricas do IPPA-R, versão pais e versão professores, numa amostra de pré-adolescentes. Embora alguns investigadores pareçam relutantes em replicar estudos anteriores, esta prática é necessária uma vez que, como sugere Thompson (2003), a fiabilidade das pontuações é fortemente condicionada pela amostra estudada e a validade das inferências com base nas pontuações de um instrumento, é perspetivada como um processo dinâmico e aberto (Messick, 1995), especialmente no contexto atual de uma prática baseada em evidência.

Método

Amostra

Este trabalho incide numa amostra de 312 pré-adolescentes de escolas do Ensino Básico que participaram no primeiro momento de uma investigação longitudinal em curso. As idades dos participantes oscilavam entre os 10 e 13 anos ($M = 11.4$; $DP = 1.1$). No que diz respeito à repartição da amostra em termos do sexo, 149 alunos são do sexo masculino (48%) e 163 do sexo feminino (52%). No que diz respeito ao ano de escolaridade, os alunos, frequentavam o 5.º ($n = 109$), 6.º ($n = 109$) e 7.º ano ($n = 94$). Em relação às habilitações literárias dos pais, 69% das mães tem habilitações superiores ao 9.º ano enquanto, no caso dos pais, esta percentagem fixa-se nos 61%.

Procedimento e instrumentos

Os autores começaram por obter as autorizações necessárias da Comissão Nacional de Proteção de Dados e do Ministério da Educação para a aplicação do inquérito em meio escolar. Posteriormente algumas escolas foram contactadas individualmente tendo-se obtido da parte das respetivas Direções a autorização formal para a administração dos questionários. Apenas integraram o estudo os alunos cujas autorizações (consentimento informado) foram devolvidas devidamente preenchidas e assinadas pelos Encarregados de Educação.

Os alunos preencheram os questionários na escola (incluindo as versões para pais e professores do IPPA-R e ainda algumas escalas sobre outras variáveis que não serão usadas no presente trabalho) em períodos letivos cedidos pelos docentes das disciplinas selecionadas.

O IPPA-R (versões para pais e professores) são inventários de autorresposta incluindo 25 itens cada. As instruções e a formulação verbal dos itens são praticamente idênticas para ambas as versões. Os estudos realizados anteriormente sugeriram que os itens fossem combinados em três subescalas: Comunicação e Proximidade Afetiva (exemplo de item: “Os meus pais/professores ajudam-me a falar das minhas preocupações”), Aceitação Mútua e Compreensão (exemplo de item: “Eu confio nos meus pais/professores”) e Afastamento e Rejeição (exemplo de item: “Os meus pais/professores não entendem o que estou a passar agora”). A resposta a cada item é dada numa escala de Likert com cinco pontos (1 = *Nunca verdadeira*; 5 = *Sempre verdadeira*). A análise dos dados foi realizada com o software *IBM SPSS Statistics* (versão 22 para Windows).

Resultados

Nas análises das propriedades psicométricas das pontuações obtidas com as versões pais e professores adotámos, sempre que possível, os procedimentos utilizados nos estudos anteriores (v.g., Machado & Figueiredo, 2010).

IPPA-R (Pais)

Começámos por calcular as médias, os desvios-padrão e os coeficientes de assimetria e de curtose das respostas aos 25 itens da versão para pais (a tabela, omitida por questões de economia de espaço, pode ser obtida contactando os autores.)

Na subescala *Comunicação e proximidade afetiva* (12 itens) as médias oscilam entre 3.7 (item 16) e 4.4 (item 25) sendo a média da subescala de 4.1, pelo que os resultados mostram que os participantes tendem a assinalar preferencialmente a opção “*Muitas vezes verdadeira*”.

Em termos de variabilidade, as respostas aos itens localizam-se entre 0.88 (item 1) e 1.28 (itens 16 e 24), valores que, no conjunto, revelam um suficiente grau de variabilidade nas respostas aos itens. Em geral, quanto à assimetria e à curtose, os valores não evidenciam desvios maiores da distribuição normal. Ao nível da consistência interna das respostas, o valor do alfa de Cronbach foi de .91 resultado que indicia um nível de fiabilidade excelente para as pontuações observadas nesta subescala.

Na subescala *Aceitação mútua e compreensão* (6 itens) as médias variam entre 3.6 (item 10) e 4.8 (item 3) com uma média global de 2.6, significando que os participantes tendem a escolher preferencialmente as opções de resposta “*Poucas vezes verdadeira*” e “*Algumas vezes verdadeira*”. No que diz respeito à variabilidade, as respostas situam-se entre 0.54 (item 2) e 1.26 (item 10). No que concerne à assimetria e curtose, alguns valores revelam um grau de desvio acentuado face à distribuição normal (especialmente no que toca aos valores de curtose). A fiabilidade para as pontuações nos itens que compõem esta subescala é de .67 sugerindo uma consistência interna sofrível das respostas e para a existência de alguns itens problemáticos.

Por fim, quanto à subescala *Afastamento e rejeição* (7 itens) as médias variam entre 2.1 (item 18) e 3.4 (item 9), sendo a média total de 2.6 indicando que, nos itens desta escala, os sujeitos assinalam tendencialmente a opção “*Poucas vezes verdadeira*”. A variabilidade das respostas situa-se entre 1.32 (item 9) e 1.50 (item 23) e, relativamente à assimetria e curtose, os resultados não são reveladores de problemas nestas dimensões, sugerindo que as respostas, em geral, estão próximas da distribuição normal. O resultado do alfa de Cronbach ($\alpha = .70$), embora aceitável do ponto de vista da fiabilidade das respostas, sugere também algumas limitações e destaca o facto de alguns itens desta subescala constituírem indicadores limítrofes do respetivo fator latente.

A validade estrutural dos itens foi examinada através de uma Análise Fatorial Exploratória. Começámos por verificar a adequabilidade das estatísticas amostrais através dos índices usualmente referidos na literatura (KMO e teste de esfericidade de Bartlett). Ambos os índices sustentam a aplicação da análise fatorial à matriz de intercorrelações observada. Para determinar o número de fatores a extrair na análise fatorial, como é sugerido na literatura, revisaram-se diversos critérios (Zwick & Velicer, 1986), nomeadamente o critério *K1* (*valores próprios* > 1), o *scree plot*, e a análise paralela (*Parallel Analysis*). A combinação dos três procedimentos sugeriu como plausíveis a extração de soluções fatoriais compreendidas entre dois e cinco fatores. Assim, realizaram-se quatro análises fatoriais distintas, com estimação pelo método de factorização do eixo principal. Optou-se por aceitar a estrutura tri-factorial (cf.,

Tabela 1; vide *loadings* e as *comunalidades* fora de parêntesis) como mais adequada para a representação da estrutura interna das respostas aos itens do IPPA-R (Pais). A solução fatorial com três fatores explica aproximadamente 40% da variância total comum, um valor praticamente idêntico ao reportado por Machado e Figueiredo.

Tabela I

Pesos fatoriais, comunalidades e percentagem de variância (após rotação Varimax) de cada item da versão para Pais e Professores (estimativas entre parêntesis) do IPPA-R

Item	Factor I	Fator II	Factor III	h_i^2
1 Respeitam os meus sentimentos	59 (27)	-.16 (-06)	18 (60)	40 (44)
5 Pedir opinião sobre o que preocupa	60 (56)	-10 (-03)	16 (14)	40 (33)
7 Notar quando estou preocupado	55 (58)	01 (-05)	18 (28)	33 (42)
12 Valorizam a minha opinião	62 (32)	-16 (01)	11 (54)	42 (39)
13 Confiam nas minhas decisões	72 (45)	-12 (-02)	06 (57)	54 (52)
15 Ajudam-me a compreender melhor	66 (49)	-13 (-06)	10 (39)	46 (40)
16 Conto os meus problemas	68 (67)	-25 (-03)	14 (-06)	54 (45)
19 Ajudam-me a falar das preocupações	75 (72)	-25 (-08)	04 (11)	63 (54)
20 Compreendem-me	76 (51)	-19 (-07)	26 (56)	68 (58)
21 Procuram ser compreensivos	70 (51)	-15 (-03)	15 (52)	53 (53)
24 Posso desabafar	70 (57)	-19 (-15)	05 (29)	53 (44)
25 Perguntam-me o que se passa	56 (52)	-08 (-07)	28 (35)	40 (39)
2 São bons pais	48 (23)	-01 (-01)	45 (67)	43 (49)
3 Gostava de ter outros pais	11 (02)	-12 (-30)	54 (54)	32 (38)
4 Aceitam-me tal como sou	41 (28)	-04 (-03)	26 (47)	24 (30)
10 Irrito-me facilmente com os meus pais	36 (00)	-31 (-57)	53 (53)	51 (60)
17 Sinto-me zangado com os meus pais	27 (-03)	-35 (-50)	43 (55)	39 (55)
22 Confio nos meus pais	62 (30)	-13 (-13)	29 (70)	49 (60)
6 Não vale a pena mostrar os sentimentos	-19 (-11)	51 (46)	-08 (02)	30 (23)
8 Sinto-me envergonhado quando falo	-01 (-05)	32 (41)	-05 (-02)	10 (17)
9 Esperam demasiado de mim	-01 (05)	32 (33)	-05 (03)	10 (11)
11 Fico irritado mais vezes do que dão conta	-28 (-06)	40 (55)	-38 (-45)	38 (51)
14 Não os incomodo com os meus	01 (-07)	46 (39)	-10 (01)	22 (17)
18 Não recebo muita atenção	-10 (-08)	38 (42)	-08 (-41)	16 (35)
23 Não entendem o que se está a passar	62 (-04)	-13 (40)	29 (-16)	49 (22)
<i>Eigenvalues</i>	6.7 (3.6)	1.6 (2.0)	1.7 (4.4)	10 (10)
<i>Variância comum explicada (%)</i>	27 (14.5)	6.2 (8.1)	6.7 (17.8)	40 (40)

Notas: 1. Extração pelo método de factorização dos eixos principais. 2. Os coeficientes são apresentados sem o separador decimal. 3. Os retângulos incluem os itens dos fatores Comunicação (I), Afastamento (II) e Aceitação (III) identificados por Machado e Figueiredo (2010)

IPPA-R (Professores)

O processo analítico adotado para a versão IPPA Pais foi replicado na análise da versão para Professores. Em termos de descritivos e em relação à subescala *Comunicação e proximidade afetiva*, as médias situam-se entre 2.6 (item 5) e 3.8 (item 1), sendo a média total 2.9 indiciando que os respondentes assinalam, na maioria das vezes, a opção “*Algumas vezes verdadeira*”. Quanto à variabilidade, esta situa-se entre 1.1 (item 12) e 1.40 (item 24), revelando uma variabilidade de respostas aos itens considerada aceitável. Quanto à assimetria e curtose, os valores refletem uma distribuição muito próxima da normal. Em relação à fiabilidade, o alfa obtido, nesta amostra foi de .88 apontando para uma boa consistência interna das pontuações nos itens.

Na subescala *Aceitação mútua e compreensão*, os valores médios das respostas variam entre 3.6 (item 3) e 4.2 (item 2), resultando numa média total de 3.9 e evidenciando que os participantes tendem a escolher as opções “*Algumas vezes verdadeira*” e “*Muitas vezes verdadeira*”. A variabilidade é considerada suficiente para os fins pretendidos, localizando-se os valores das respostas aos itens entre 0.97 (item 2) e 1.37 (item 3). A análise dos valores de assimetria e curtose permite atestar a ausência de itens problemáticos, significando que a distribuição é tendencialmente normal. O resultado do alfa de Cronbach foi de .80 revelando, tal como na subescala anterior, que os itens medem de forma homogénea o construto visado.

Finalmente, na subescala *Afastamento e rejeição*, a média total é de 2.8, encontrando-se entre 2.4 (item 18) e 3.2 (itens 9 e 14). No que diz respeito à variabilidade, esta é adequada situando-se entre 1.27 (item 18) e 1.51 (item 14). Embora não existam evidências de um desvio da normalidade, mesmo assim nota-se, ao nível da curtose, um comportamento limítrofe de alguns dos itens. Ao contrário dos resultados obtidos anteriormente ao nível da fiabilidade, o alfa para esta subescala foi de .64 significando que os itens desta dimensão parecem estar a medir, nesta amostra, o traço latente hipotético de um modo apenas sofrível.

As respostas nos itens da versão IPPA Professores foram submetidas a uma AFE para examinarmos a sua dimensionalidade. A inspeção dos índices de adequabilidade amostral mostraram que é apropriado prosseguir com uma análise fatorial nos dados. A aplicação dos critérios mencionados anteriormente para a determinação do número de fatores revelaram que existe uma tendência para a fusão de alguns dos itens da subescala *Comunicação e proximidade afetiva* com os da *Aceitação mútua e compreensão*, mas optámos por reter três fatores facilitando, assim, a comparabilidade com os resultados de estudos anteriores (vide na Tabela 1

os valores dos *loadings* e *cumunalidades* localizados entre parêntesis). Esta solução explica cerca de 40% da variância total comum, uma cifra praticamente indistinta daquela que se apurou para a versão IPPA-R (Pais).

Um último aspeto que examinámos neste estudo diz respeito ao padrão de intercorrelações das perceções de vinculação dos adolescentes aos pais e professores (por razões de espaço omitimos a apresentação da tabela no texto, todavia, esta será fornecida pelos autores se necessário). As intercorrelações, com uma única exceção (aceitação e afastamento relativamente aos pais, $r = -.13$, $p > .05$; $r^2 = .02$) são estatisticamente significativas pelo menos ao nível de significância de 5% (teste bilateral). As subescalas de vinculação dos professores estão mais fortemente correlacionadas entre si ($M_{[valor\ absoluto]} = .45$; $DP = 0.17$) do que com as subescalas de vinculação aos pais ($M_{[valor\ absoluto]} = .31$; $DP = 0.12$). Para as subescalas de vinculação aos pais nota-se uma tendência similar mas muito menos pronunciada que aquela que acabamos de referir. Dentro de cada versão (Pais e Professores) há uma correlação mais forte entre as subescalas de comunicação e aceitação: .50 e .60, respetivamente. Este resultado mostra que há apenas uma fração moderada de variância comum (25%-36%) entre as respetivas subescalas. Subescalas Pais e Professores correspondentes não estão fortemente relacionadas (por exemplo, o coeficiente de Pearson para a comunicação é .47, sendo de .43 tanto para as subescalas de aceitação e de afastamento.)

Discussão

Neste estudo tínhamos como objetivo principal replicar a análise das propriedades psicométricas das versões dos pais e professores do IPPA-R em amostras de alunos pré-adolescentes, considerando a insuficiência de dados suportando a validade dessas medidas em amostras de respondentes mais novos. O IPPA-R visa medir três facetas do construto de vinculação, um conceito complexo, mas de grande valor heurístico em muitos domínios da psicologia (Allen et al., 1998; Blustein et al., 1995; Greenberg, Siegal, & Leitch, 1984; Hazan & Shaver, 1990; Lopez, 1995). No estudo longitudinal que estamos a implementar interessa-nos especialmente determinar a relevância do construto de vinculação na elucidação de alguns aspetos do comportamento e desenvolvimento vocacional dos jovens, um campo que tem vindo a conquistar o interesse de muitos investigadores (v.g., Blustein et al., 1995; Blustein, Wallbridge, Friedlander, & Palladino, 1991; Lopez, 1995). A primeira fase neste processo de investigação exige que disponhamos de medidas adequadas dos construtos visados. No decurso

da revisão da literatura verificámos que o IPPA-R era uma opção interessante, numa perspetiva psicométrica, para medirmos o conceito de vinculação em adolescentes. Todavia, o IPPA-R foi adaptado recentemente para a língua Portuguesa (Machado & Figueiredo, 2010) e não é claro se as suas propriedades psicométricas se generalizam a amostras de alunos mais novos.

Em termos globais, os resultados obtidos neste trabalho, com as duas versões do IPPA-R, corroboram os anteriormente relatados, tanto em estudos nacionais como internacionais (e.g., Armsden & Greenberg, 1997; Gullone & Robinson, 2005; Machado & Figueiredo, 2010). Ambas as versões para Pais e Professores do IPPA-R constituem instrumentos que permitem efetuar observações com propriedades psicométricas maioritariamente robustas ao nível da fiabilidade (consistência interna) das pontuações; algo que é especialmente verdadeiro para as pontuações da subescala mais extensa do instrumento (*Comunicação e proximidade afetiva*). Os restantes valores de consistência interna localizam-se entre uma qualidade questionável e boa; importa destacar que apenas os valores da subescala *Aceitação mútua e compreensão* (na versão pais) e *Afastamento e rejeição* (na versão professores) se situam abaixo de .70; esses valores podem, mesmo assim, admitir-se como sendo adequados para fins de investigação.

Em relação à estrutura fatorial, neste estudo, o número de fatores que subscrevemos é idêntico, em ambas as versões examinadas, ao especificado por Armsden e Greenberg (1987) e ao definido no estudo de adaptação do IPPA-R com alunos portugueses (Machado & Figueiredo, 2010). Todos estes estudos mostraram que três fatores, denominados de Comunicação e proximidade afetiva, Aceitação mútua e compreensão e Afastamento e rejeição, podem ser encontrados nas respostas de participantes de distintas culturas e características sociodemográficas.

No entanto, importa admitir que essa estrutura apresenta algumas debilidades, especialmente no que diz respeito ao poder discriminativo dos itens incluídos nos fatores Comunicação e Aceitação. Alguns dos itens revelaram ter um comportamento errático e atípico (v.g., com cargas fatoriais mais elevadas noutra fator que não o próprio). Em estudos futuros poderá ser interessante testar o efeito estrutural resultante da remoção de alguns dos itens mais problemáticos. Contudo, é apropriado referir que os resultados parecem ser suficientemente robustos, independentemente das amostras e das técnicas estatísticas usadas (v.g., análise de componentes principais versus factorização do eixo principal), atestando a replicabilidade e o caráter não arbitrário das soluções encontradas.

Conclusão

A qualidade da vinculação aos pais (e a outros significativos) tem sido associada a inúmeras variáveis relacionadas com o ajustamento psicológico, como pode comprovar-se através das inúmeras meta-análises que têm sido publicadas com diferentes subgrupos da população e em diversos domínios da vida (v.g., Atkinson, Paglia, Coolbear, Niccols, Parker & Guger, 2000; De Wolff & van IJzendoorn, 1997; Baer & Martinez, 2006; van IJzendoorn, 1995; van IJzendoorn & Kroonenberg, 1988). Contudo, o impacto da vinculação na resolução bem-sucedida das tarefas desenvolvimentais implicadas no percurso académico e, especialmente, nas trajetórias vocacionais adaptativas dos adolescentes mais novos, permanece ainda uma área insuficientemente estudada. Em especial, neste âmbito é importante não descurar o papel que outras figuras significativas, para além das figuras primárias de vinculação (geralmente os pais), podem desempenhar no processo de desenvolvimento de atitudes de vinculação. Os professores têm sido referidos na literatura como figuras de referência secundárias influentes não só pelo tempo considerável que os jovens permanecem em meio escolar, mas também pelo seu papel na estimulação da exploração de aptidões, interesses, e valores dos alunos; na pesquisa de informação sobre o próprio e o mundo do trabalho; e, ainda, no suporte emocional que disponibilizam, fator que certamente influencia o comportamento vocacional dos alunos (Blustein, et al., 1995; Lopez, 1995; Pinto, Taveira, & Fernandes, 2003). Todavia, as perceções de vinculação das crianças e dos jovens aos professores não têm sido examinadas tão sistematicamente quanto as perceções de vinculação das crianças e dos jovens relativamente aos pais e aos pares. A escassez de procedimentos de medida adequados para avaliar essas perceções certamente terá sido um fator que contribuiu para essa situação. Esperamos que com a inclusão da versão para professores nas próximas investigações essa lacuna possa ser progressivamente superada. Estes estudos serão ainda mais viáveis se se implementarem igualmente algumas alterações metodológicas optando por investigações longitudinais que ambicionem esclarecer o papel da vinculação a figuras significativas (v.g., pais e professores) em variáveis do desenvolvimento vocacional. Um estudo deste tipo está atualmente a ser realizado em Coimbra pelos autores deste trabalho e brevemente serão relatados os resultados desses esforços.

Referências bibliográficas

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Allen, J. P., Moore, C., Kuperminc, G., & Bell, K. (1998). Attachment and adolescent psychosocial functioning. *Child Development, 69*(5), 1406-1419.
- Armsden, G. & Greenberg, M. (1987). The inventory of parent and peer attachment: individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth Adolescence, 16*, 427-454.
- Atkinson, L., Paglia, A., Coolbear, J., Niccols, A., Parker, KC, & Guger, S. (2000). Attachment security: a meta-analysis of maternal mental health correlates. *Clinical Psychology Review, 20*(8), 1019-1040.
- Baer, J. & Martinez, C. (2006). Child maltreatment and insecure attachment: a meta-analysis. *Journal of Reproductive and Infant Psychology, 24*(3), 187-197.
- Blustein, D. L., Prezioso, M. S., & Schultheiss, D. P. (1995). Attachment theory and career development: current status and future directions. *The Counseling Psychologist, 23*(3), 416-432.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: clinical applications of attachment theory*. London: Tavistock/Routledge.
- Crowell, J, Fraley, R., & Shaver, P. (1999). Measurement of individual differences in adolescent and adult attachment. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment – theory, research and clinical applications* (pp. 434-465). New York: The Guilford Press.
- De Wolff, M. & van IJzendoorn, M. (1997). Sensitivity and attachment: a meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development, 68*(4), 571-591.
- Ecke, Y. (2007). Attachment style and dysfunctional career thoughts: how attachment style can affect the career counseling process. *The Career Development Quarterly, 55*(4), 339-350.
- Greenberg, M., Siegal, J., & Leitch, C. (1984). The nature and importance of attachment relationships to parents and peers during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 12*(5), 373-376.
- Guarnieri, S., Ponti, L., & Tani, F. (2010). The inventory of parents and peer attachment (IPPA): a study on the validity of styles of adolescent attachment to parents and peers in an Italian sample. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology, 17*(3), 103-130.
- Gullone, E. & Robinson, K. (2005). The inventory of parent and peer attachment – revised (IPPA-R) for children: a psychometric investigation. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 12*, 67-79. doi: 10.1002/cpp.433
- Hazan, C. & Shaver, P. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(2), 270-280.
- Hodges, E., Finnegan, R., & Perry, D. (1999). Skewed autonomy-related in preadolescent's conceptions of their relationship with mother, father and best friend. *Developmental Psychology, 35*, 737-748. doi: 10.1037/0012-1649.35.3.737
- Lopez, F. (1995). Contemporary attachment theory: An introduction with implications for counseling psychology. *The Counseling Psychologist, 23*(3), 395-415.

- Machado, T. S. & Figueiredo, T. (2010). Vinculação a pais, pares e professores – estudos com o IPPA-R para crianças do ensino básico. *Psychologica*, 53, 27-45.
- Pace, C., Martini, P., & Zavattini, C. (2011). The factor structure of the Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA): a survey of Italian adolescents. *Personality and Individual Differences*, 51, 83-88.
- Pinto, H. R., Taveira, M. C., & Fernandes, M. E. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16, 37-58.
- Ridenour, T., Greenberg, M., & Cook, E. (2006). Structure and validity of people in my life; a self-report measure of attachment in late childhood. *Journal of Youth Adolescence*, 35, 1037-1053. doi: 10.1007/s10964-006-9070-5
- Roisman, G., Bahadur, M., & Oster, H. (2000). Infant attachment security as a discriminant predictor of career development in late adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 15, 531-545.
- Salomon, J. & George, C. (1999). The measurement of attachment security in infancy and childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Ed.), *Handbook of Attachment Theory and Research* (pp. 287-316). New York: Guilford Publications.
- Thompson, B. (Ed.) (2003). *Score reliability: Contemporary thinking on reliability issues*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Van IJzendoorn, M. & Kroonenberg, P. (1988). Cross-cultural patterns of attachment: a meta-analysis of the Strange Situation. *Child Development*, 59(1), 147-156.
- Van IJzendoorn, M. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness and infant attachment: a meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117(3), 387-403.
- Vignoli, E. & Mallet, P. (2004). Validation of a brief measure of adolescents' parent attachment based on Armsden and Greenberg's three-dimension model. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 54, 251-260.
- Zwick, W.R. e Velicer, W.F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99, 432-442.

**THE INVENTORY OF PARENT AND PEER ATTACHMENT (IPPA-R): A REPLICATION STUDY IN A
SAMPLE OF PORTUGUESE PRE ADOLESCENTS**

Sofia Vieira⁸⁶

José Tomás da Silva⁷⁷

Teresa Sousa Machado⁷⁷

Abstract

International studies have revealed a positive association between the security represented by the attachment figure and vocational development. However, childhood continues to be neglected as a key period for vocational development due to the absence of reliable instruments to assess attachment. *The Inventory of Parent and Peer Attachment* evaluates the representations of attachment to parents and peers; the teachers' version evaluates how teachers appear as support figures at school. We used the parent and teachers version of the IPPA-R with 312 pre-adolescents from the 5th to 7th grades. The results show that the IPPA-R is a robust and reliable instrument; concerning its factorial structure, we extracted three factors: Communication and affective proximity, Mutual acceptance and comprehension, and Alienation and rejection.

Keywords: attachment, parents, teachers, adolescents, validity, reliability.

⁸⁶ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sofiavieira85@hotmail.com

ESCALA DE AUTOCONCEITO DE ADOLESCENTES – VERSÃO REDUZIDA (EAA-VR30):

NOVOS ELEMENTOS DA PHCSCS

Feliciano H. Veiga⁷⁸

António G. Leite⁸⁷

Resumo

Esta investigação traz novos elementos ao estudo da “Adolescents’ Self-concept Short Scale: A version of PHCSCS”. A amostra foi constituída por 440 alunos do 10º, 11º e 12º anos, de Centros de Formação Profissional. O estudo psicométrico da “Escala de Autoconceito de Adolescentes – Versão Reduzida” a 30 itens (EAA-VR30) abrangeu a análise fatorial e a determinação dos coeficientes de fiabilidade. São apresentadas as pontuações nas diferentes dimensões e respetivo percentil; no estudo da validade externa, considerou-se a relação entre os resultados na EAA-VR30 e no envolvimento na escola, tendo sido encontradas correlações significativas. Os elementos apresentados ampliam os dados existentes com utilidade na avaliação, para além do seu interesse no campo da investigação.

Palavras-chave: autoconceito, escala de avaliação, adolescência.

⁸⁷ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, adeleite@sapo.pt

Introdução

O estudo do autoconceito dos adolescentes tem assumido uma importância e atualidade renovadas, seja no contexto educacional seja na investigação. No entanto, observa-se ainda falta de instrumentos de avaliação, especialmente em versão reduzida e com características psicométricas estudadas, disponibilizadas aos interessados na sua utilização.

A relevância do autoconceito tem sido destacada por diferentes autores (García, Gracia & Zeleznova, 2013; Veiga, 2018), sustentando que é um elemento central na formação da personalidade, assim como um indicador da satisfação pessoal e do bem-estar psicológico. Nos diferentes paradigmas acerca do constructo autoconceito, destaca-se uma conceptualização diferencial e multidimensional (Veiga, 1991; 2012; 2018), segunda a qual não existe apenas um autoconceito, mas uma variedade de autoconceitos, cada um deles com grau de importância diferente (García, Gracia & Zeleznova, 2013; Marsh & Craven 1997; Skaalvik & Rankin, 1992). Assumindo para este estudo a perspetiva cognitivo-social e desenvolvimentista, o autoconceito foi concebido como multidimensional, hierárquico, consciente, evolutivo, avaliativo e autodescritivo. A construção do conteúdo das autopercepções varia conforme a idade e outras variáveis ligadas a grupos de pertença. Uma das formas mais adequadas para avaliar o autoconceito consiste em perguntar aos próprios sujeitos o que pensam de si-mesmos (Veiga, 2012; 2018). Esta conceptualização encontra-se implícita em instrumentos mais frequentemente usados na sua avaliação, como o "Self-Esteem Inventory" (Coopersmith, 1967), o "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" (PHSCS) (Piers, 1984; Piers & Herzberg, 2002), o "Self Description Questionnaire" (SDQ) (Marsh et al., 1997), ou o "Self-Concept as a Learner" (SCAL) (Barisa et al., 1991). Apesar de uma notória quantidade de instrumentos de avaliação do autoconceito, faltam estudos das suas propriedades psicométricas. Numa revisão de noventa e três instrumentos, apenas sete alcançaram índices aceitáveis de validade concorrente (Veiga, 2012; Wylie, 1979).

Dos instrumentos referidos, foram adaptados para Portugal, entre os mais importantes, o SDQ (Faria e Fontaine, 1992) e o PHSCS (Veiga, 1989; 2012), inicialmente com 80 itens dicotómicos na versão americana. Entre os principais instrumentos de avaliação do autoconceito fenomenológico, vários são os autores (Leite, 2017; Wylie, 1979) que distinguem a Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS) como uma escala muito útil na investigação e na prática educacional.

Entre os estudos realizados com a versão inicial da PHCSCS com 80 itens, adaptada para Portugal (Veiga, 1989), destaca-se uma investigação acerca dos alunos sobredotados, onde se procurou estudar em que medida a variação do rendimento escolar era explicada pelas dimensões do autoconceito, tendo-se encontrado valores significativos (Miranda, 2003). Numa dissertação de doutoramento acerca do maltrato a crianças e jovens (Alberto, 2004), foi utilizada a PHCSCS, tendo-se observado baixos níveis de autoconceito associados ao maltrato. Noutros estudos (Lourenço & Paiva, 2004), a PHCSCS foi utilizada para a análise da relação entre o autoconceito e a disrupção escolar, numa confirmação de estudos anteriores. Para estudar a relação entre o autoconceito e os comportamentos de saúde, e também no âmbito de uma tese de doutoramento, foi utilizada a PHCSCS, tendo surgido significativas interações de tais variáveis (Albuquerque, 2004).

Outros estudos foram realizados partindo da segunda versão americana da escala, a PHCSCS-2 (Piers & Herzberg, 2002), com 60 itens também estes dicotómicos, adaptada para Portugal por Veiga (2006). De referir o estudo da relação entre o autoconceito e o suporte-social em adolescentes em acolhimento institucional (Nunes, 2010) e o estudo da relação entre o autoconceito e o insucesso escolar dos alunos (Cruz, 2009).

Na sequência de anteriores estudos com a PHCSCS, quer partindo da versão original com 80 itens dicotómicos (Veiga, 1989), quer da versão com 60 itens dicotómicos (Veiga, 2006), quer da versão com 60 itens com respostas de 1-6 (Veiga & Domingues, 2012), surgiu a versão reduzida a 30 itens. Especificamente, em recente estudo (Veiga & Leite, 2016), descreveu-se a “Adolescents’ Self-concept Short Scale: A version of PHCSCS” (ASCSS), elaborada a partir da adaptação portuguesa (Veiga & Domingues, 2012) da escala americana “Piers-Harris Children's Self-Concept Scale”, com 60 itens (Piers & Hertzberg, 2002), em que o tipo de respostas dicotômicas (sim / não) dos 60 itens originais passou para respostas de 1 a 6 (completamente em desacordo a completamente de acordo).

O presente estudo traz novos elementos, com a apresentação da denominada “Escala de Autoconceito de Adolescentes, Versão Reduzida” (EAA-VR30), com 30 itens, com novos indicadores de validade externa. A metodologia utilizada passa a ser apresentada.

Método

Segue-se a apresentação da amostra e dos procedimentos havidos, no estudo da denominada “Escala de Autoconceito de Adolescentes – Versão Reduzida” (EAA-VR30) com 30 itens.

Participantes

A amostra foi constituída por 440 sujeitos de diferentes anos de escolaridade (10º, 11º e 12º anos), de Centros de Formação Profissional do distrito do Porto e da região de Entre Douro e Vouga e residentes em zonas urbanas e rurais, englobando sujeitos dos dois sexos. A distribuição dos sujeitos por idade encontra-se no Quadro 1.

Quadro 1

Distribuição da amostra em função da idade

Idade	Frequência	Percentagem
14	1	0.2%
15	14	3.2%
16	50	11.4%
17	83	18.9%
18	86	19.5%
19	70	15.9%
20	41	9.3%
21	36	8.2%
22	23	5.2%
23	22	5.0%
24	5	1.1%
25	7	1.6%
26	1	0.2%
27	1	0.2%
Total	440	100%

A grande maioria dos sujeitos aparece repartida pelas idades entre os dezasseis e os vinte e um anos, com maior concentração nos dezassete e nos dezoito anos.

Instrumento

Criado e desenvolvido pelo psicólogo americano Piers (1984), a PHSCS apresenta, quer na sua versão original com 80 e, depois, com 60 itens, quer na versão reduzida a 30 itens, seis dimensões: aspecto comportamental (AC), estatuto intelectual (EI), aparência física (AF), ansiedade (AN), popularidade (PO), satisfação e felicidade (SF). A versão reduzida a 30 itens pode ser encontrada em anexo, em formato de aplicação que se sugere em posteriores investigações. A fim de evitar a tendência para a resposta estereotipada, sugere-se que os itens de cada dimensão sejam intercalados sequencialmente com os itens de cada uma das restantes dimensões, conforme aparece no Anexo 1. A pontuação de cada sujeito é calculada, tendo por base a atribuição do número de pontos, de um a seis, correspondente à perceção selecionada pelo sujeito, de “discordo totalmente” (1) a “concordo totalmente” (6); nos casos dos itens inversos procede-se, em primeiro lugar, à inversão do valor numérico dos itens.

Para o estudo da validade externa, foi também utilizada a escala “Envolvimento dos Alunos na Escola: Escala Quadridimensional” (EAE-4D), de Veiga (2016), com quatro dimensões do envolvimento: cognitivo, afetivo, comportamental e agenciativo.

Procedimento

A realização do estudo passou por fases distintas, tendo em todas elas havido cuidados específicos, e modos de realização que passam a descrever-se. A escolha dos sujeitos, objeto do estudo, adolescentes e jovens adultos, tem a ver com a tipologia dos cursos da aprendizagem: são formações profissionais orientadas para jovens, à procura do primeiro emprego, com idade inferior a 25 anos, habilitação igual ou superior ao 9.º ano de escolaridade, sem conclusão do ensino secundário e que pretendam adquirir uma qualificação profissional ao mesmo tempo que concluem o 12.º ano.

Utilizou-se o método de amostragem probabilístico por cursos/ações de formação, com o objetivo de fazer uma diversificação por cursos/ações de formação existentes em cada centro e nas regiões consideradas. Apresentou-se o pedido de realização da investigação (2013) e, após a autorização da tutela, solicitaram-se entrevistas aos diretores dos centros de emprego e formação profissional com o objetivo da aplicação dos questionários.

Os instrumentos foram incluídos numa plataforma, criada para o efeito, onde cada aluno/formando, num PC pessoal com ligação à internet, podia proceder ao seu preenchimento e enviá-lo, on-line, para o sítio da página onde estava alojado. Antes da aplicação geral dos

instrumentos, procedeu-se a um estudo piloto com 60 alunos, confirmando-se a ausência de dúvidas e o tempo de aplicação. Cuidados éticos: o atendimento a princípios e cuidados éticos foi tido em conta — como o anonimato e a confidencialidade.

Resultados

Seguem-se elementos informativos acerca da fidelidade dos resultados, da validade de construto e da validade externa.

Fidelidade dos resultados

Os coeficientes de consistência interna, por ano de escolaridade e na amostra total, podem ser encontrados no Quadro 2. Na amostra total, os coeficientes tendem a ser superiores, principalmente no fator aparência física. No factor geral (PTOT), e para qualquer dos grupos, os coeficientes são muito elevados, quer na amostra total (.87), quer em qualquer um dos anos de escolaridade (.86).

Quadro 2
Coefficientes de consistência interna em cada dimensão e por ano

<i>Ano/Dimensão</i>	<i>AC</i>	<i>AN</i>	<i>EI</i>	<i>PO</i>	<i>AF</i>	<i>SF</i>	<i>PTOT</i>
10 ^º	.76	.73	.70	.75	.81	.71	.86
11 ^º	.73	.71	.74	.78	.77	.78	.86
12 ^º	.71	.77	.71	.72	.77	.74	.86
Amostra total	.73	.73	.70	.74	.79	.73	.87

Ac – Aspeto Comportamental; An – Ansiedade; Ei – Estatuto intelectual; Po – Popularidade; Af – Aparência física; Sf – Satisfação-felicidade; PHTot – Pontuação total.

Validade de constructo

O estudo abrangeu a análise fatorial de componentes principais com rotação *varimax* — que, também no presente estudo, evidenciou seis factores específicos (aspecto comportamental, estatuto intelectual, aparência física, ansiedade, popularidade e satisfação-felicidade), conforme apresentado no Quadro 3, com os itens da PHSCS-2 (Veiga, 2006), mas com respostas de 1-6 (Veiga & Domingues, 2012).

A percentagem total de variância explicada foi de 54,40%. Como na versão portuguesa da PHSCS-2 (Veiga, 2006), optou-se pela colocação de cada item apenas num fator, considerando a saturação (predefinida como maior que 0,40), conforme o conteúdo semântico e a validade

aparente do item, bem como a proximidade como a PHSCS-2, na procura de uma versão reduzida.

Quadro 3

Resultados da análise fatorial com rotação varimax – fatores, itens e saturações

Itens	Dimensões					
	An	Af	Co	Po	Fe	Ei
56. Tenho medo muitas vezes.	,727					
59. Choro facilmente.	,698					
23. Sou nervoso(a).	,678					
07. Fico nervosa(a) quando o professor me faz perguntas.	,615					
06. Sou uma pessoa tímida.	,554					
44. Sou bonito(a).		,811				
49. Tenho uma cara agradável.		,795				
33. Tenho o cabelo bonito.		,780				
08. A minha aparência física desagrada-me.		,472				
15. Sou forte.		,450				
27. Meto-me frequentemente em sarilhos.			,760			
45. Meto-me em muitas brigas.			,691			
25. No C.F. estou distraído(a) a pensar noutras coisas.			,645			
19. Faço muitas coisas más.			,638			
20. Porto-me mal em casa.			,631			
32. Sinto-me posto(a) de parte.				,708		
37. Sou dos últimos a ser escolhido(a) nas brincadeiras e nos desportos.				,663		
01. Os meus colegas de turma troçam de mim.				,634		
03. Tenho dificuldades em fazer amizades.				,602		
51. Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar.				,491		
02. Sou uma pessoa feliz.					,776	
40. Sou infeliz.					,640	
42. Sou alegre.					,638	
28. Tenho sorte.					,550	
04. Estou triste muitas vezes.					,536	
18. Faço bem os meus trabalhos escolares.						,685
39. Os meus colegas do C.F. acham que tenho boas ideias.						,672
24. Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.						,640
22. Sou um membro importante da minha turma.						,611
52. Esqueço o que aprendo.						,435

Legenda: Na (Ansiedade); Af (Aparência física); Co (Comportamental); Po (Popularidade); Fe (Felicidade); Ei (Estatuto intelectual).

A proximidade entre esta versão reduzida e as anteriores versões americana e portuguesa da PHSCS observa-se, ainda, quanto à interpretação dos diferentes factores, corroborando anteriores estudos (Veiga, 1989; Veiga, 2006; 2012).

Validade externa

No estudo da validade externa procedeu-se à análise das intercorrelações das pontuações nos fatores da EAA-VR30 e a nota obtida pelos alunos no final do ano letivo transato em disciplinas fundamentais (Matemática e Português), tendo sido encontrados valores significativos e no sentido esperado. Os resultados na EAA-VR30 foram também relacionados com o envolvimento dos alunos na escola (EAE). Nos Quadros 4 e 5, são apresentados os coeficientes de correlação encontrados, bem como o seu nível de significância estatística.

Quadro 4.

Correlação entre as dimensões do autoconceito e as notas a Matemática e a Português.

Dimensões do autoconceito	Matemática	Português
A. Comportamental	0,046	0,098*
Ansiedade	-0,126**	-0,084
Estatuto intelectual	0,200**	0,242**
Popularidade	0,197**	0,034
Aparência física	0,078	0,001
Satisfação-felicidade	0,047	0,006
PH Total	0,180**	0,114*

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Quadro 5

Correlações entre as dimensões do autoconceito e as dimensões do envolvimento.

<i>Dimensões</i>	<i>Com</i>	<i>Afe</i>	<i>Cog</i>	<i>Age</i>	<i>EAETot</i>
AC	0,473**	0,017	0,171**	0,06	0,045
AN	-0,005	-0,042	-0,01	-0,194**	-0,113*
EI	0,226**	0,223**	0,417**	0,509**	0,435**
PO	0,254**	0,051	-0,006	0,193**	0,026
AF	0,170**	0,138**	0,151**	0,270**	0,188**
SF	0,153**	0,157**	0,131**	0,191**	0,151**
PHTot	0,310**	0,156**	0,211**	0,362**	0,220**

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Ac – Aspeto Comportamental; An – Ansiedade; Ei – Estatuto intelectual; Po – Popularidade; Af – Aparência física; Sf – Satisfação-felicidade; PHTot – Pontuação total. EAE – envolvimento dos alunos na escola, dimensões: Com – Comportamental; Afe – Afetiva; Cog – Cognitiva; Age – Agenciativa; EAETot – Envolvimento Total.

Os coeficientes obtidos apresentam-se estatisticamente significativos, na generalidade e, como esperado, sobretudo elevados nas relações entre o autoconceito e o envolvimento na escola (Quadro 5). Os valores obtidos com as notas escolares permitem verificar uma relação positiva entre o autoconceito e o rendimento escolar dos alunos (Quadro 4), mas em apenas alguns dos fatores (estatuto intelectual e PH total), corroborando anteriores estudos (Veiga, Garcia, Reve, Wentzel & García, 2015).

Para além destes valores, determinaram-se outros elementos estatísticos de interesse, como a média e o desvio-padrão, por ano de escolaridade e sexo (Quadro 6 e 7), ampliando a diferenciação dos resultados em função destas variáveis, pelo interesse havido na consulta e comparação dos mesmos com outros recolhidos em novas amostras.

Quadro 6.

Média e Desvio padrão por ano de escolaridade e sexo

Ano	Sexo	AC			AN		EI		PO	
		Média	N	Desvio padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
10º	mascul	23,90	108	4,51	21,16	5,36	20,57	4,31	24,50	5,01
	femin.	25,27	92	4,28	16,58	4,86	20,28	4,31	23,66	5,33
	Total	24,53	200	4,45	19,06	5,61	20,44	4,30	24,12	5,16
11º	mascul	24,23	63	4,07	21,96	4,79	20,55	4,39	25,71	4,46
	femin.	25,26	56	3,89	16,71	4,90	21,26	4,43	25,39	4,66
	Total	24,72	119	4,00	19,49	5,49	20,89	4,40	25,56	4,54
12º	mascul	23,95	49	4,49	21,93	5,26	20,16	4,93	24,55	4,50
	femin.	24,75	72	3,80	16,22	5,41	20,27	4,57	24,36	4,54
	Total	24,42	121	4,09	18,53	6,03	20,23	4,70	24,43	4,51
Total	mascul	24,01	220	4,37	21,56	5,17	20,47	4,46	24,86	4,75
	femin.	25,10	220	4,02	16,50	5,04	20,53	4,43	24,33	4,94
	Total	24,55	440	4,23	19,03	5,70	20,50	4,44	24,59	4,85

Legenda: Ac – Aspeto Comportamental; An – Ansiedade; Ei – Estatuto intelectual; Po – Popularidade.

Quadro 7.

Média e Desvio padrão por ano de escolaridade e sexo

Ano	Sexo	AF			SF		PHTot	
		Média	N	Desvio padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
10º	mascul.	23,92	108	4,75	25,00	3,20	139,08	17,13
	femin.	22,11	92	5,63	23,66	4,66	131,58	19,41
	Total	23,09	200	5,24	24,38	3,99	135,63	18,55
11º	mascul.	23,84	63	4,55	24,93	4,26	141,25	17,77
	femin.	24,28	56	4,98	25,07	3,90	138,00	17,58
	Total	24,05	119	4,74	25,00	4,08	139,72	17,68
12º	mascul.	23,32	49	5,04	24,61	4,21	138,55	18,58
	femin.	23,29	72	5,18	24,23	4,63	133,13	19,55
	Total	23,30	121	5,10	24,38	4,45	135,33	19,27
Total	mascul.	23,76	220	4,74	24,89	3,75	139,58	17,59
	femin.	23,05	220	5,37	24,20	4,49	133,72	19,10
	Total	23,41	440	5,07	24,55	4,14	136,65	18,58

Legenda: Af – Aparência física; Sf – Satisfação-felicidade; PHTot – Pontuação total.

Na generalidade das situações, os valores apresentam diferenciações cuja análise e interpretação poderá ser retomada e aprofundada em posteriores estudos. Em anexo, são ainda apresentadas as pontuações nos fatores da EAE-VR30 e respetivo percentil.

Conclusões

Como referido na revisão de literatura, o questionário Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS) tem sido recomendado e utilizado na avaliação do autoconceito em vários âmbitos da psicologia (educacional, clínica, social) e para diversos fins (diagnóstico, avaliação de programas de intervenção), a nível nacional e internacional. Dele derivada, surge a Escala de Autoconceito de Adolescentes – Versão reduzida (EAA-VR30). Este estudo dá continuidade a sugestões efetuadas em anteriores investigações (Veiga, 2006; Veiga & Domingues, 2012), melhorando as qualidades psicométricas da PHSCS e, em consequência, as possibilidades de recolha de informação mais consistente com a fundamentação teórica.

A versão elaborada no presente estudo mantém apenas 30 itens na EAA-VR30, mudando o tipo de resposta de dicotómica (não, sim) para resposta de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente). De atender a que o presente estudo foi realizado com alunos do Sistema de Aprendizagem em Alternância, o que, dada a falta de investigação com este tipo de alunos, pode constituir um referencial muito útil.

As qualidades psicométricas, a consistência interna e a validade externa foram estudadas. As análises fatoriais realizadas confirmaram os seis fatores originais — comportamento, ansiedade, estatuto intelectual, popularidade, aparência física e felicidade —, mas agora cada um com apenas 5 itens. As análises permitiram encontrar uma escala reduzida com 30 itens respondidos de 1 a 6 e com 54.40% de variância explicada que — excedendo a percentagem de variância explicada nas anteriores versões mais extensas da PHSCS — possui também bons níveis de fiabilidade. A existência de um número de itens idêntico por fatores (5 em cada fator) favorece a clareza da avaliação e reduz o tempo de resposta.

Os elementos estatísticos dos fatores por percentil (apresentados em anexo) podem facilitar o diagnóstico e a investigação futura com esta escala. Em posteriores estudos, sugere-se que os itens de cada dimensão sejam intercalados sequencialmente com os itens de cada uma das restantes dimensões, conforme se apresenta no Anexo 1; tal estrutura, ao reduzir a tendência para a resposta estereotipada, poderá ampliar ainda mais as qualidades psicométricas da EAA-VR30 aqui descritas.

Em suma, os resultados permitiram encontrar que a versão reduzida, denominada EAA-VR30, apresenta boas qualidades psicométricas e pode ser usada para avaliar o autoconceito multidimensional de adolescentes, bem como na investigação psico-educacional.

Referências bibliográficas

- Alberto, I. M. (2004). *Maltrato e trauma na infância*. Coimbra: Almedina.
- Albuquerque, C. (2004). *Comportamientos de Salud y de Riesgo en la Adolescencia: Determinantes Psicosociales y Cognitivos*. Espanha: Universidade da Extremadura.
- Barisa, M., Alberg, M., & McSparrin, B. (1991). *The Self-Concept as a Learner Inventory: A cross-validation study*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. 20th, Lexington, KY.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. S. Francisco, CA: W. H. Freeman
- Cruz, P. (2009). *Abordagem Psicopatológica do Insucesso Escolar em alunos do Ensino Básico*. Lisboa: FPCEUL.
- Faria, L., & Fontaine, A. (1990). Avaliação do conceito de si-próprio em adolescentes. Adaptação do SDQ-I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-106.
- García, F., Gracia, E., & Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire. *Psicothema*, 25, 549-555.
- Leite, A. (2017). Atitudes face a si próprio e à escola: um estudo com alunos do sistema de aprendizagem em alternância. In Atas do *II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola (IICIEAE): Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Lourenço, A., & Paiva, A. (2004). *Disrupção escolar: Estudo de casos*. Porto: Porto Editora.
- Marsh, H. W., & Craven, R., (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In: Phye, G., Editor, *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment* (pp. 131–198). Academic Press, Orlando, FL.
- Miranda, L. (2003). *Sinalização de alunos sobredotados e talentosos: O confronto entre as sinalizações dos professores e dos psicólogos*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Nunes, M. (2010). *Autoconceito e o suporte-social em adolescentes em acolhimento institucional*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE.
- Piers, E. V. (1984). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The Way I Feel About Myself)* (2ª Ed. rev.). Tennessee: Counselor Recording and Tests.

- Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris 2: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (2ª Ed. rev.). Wilshire Boulevard, California: Western Psychological Services.
- Skaalvik, E., & Rankin, R. (1992). Math and verbal achievement and self-concepts: Testing the internal/external frame of reference model. *Journal of Early Adolescence*, 12 (3), 267-279.
- Veiga, F. H. (1989). Escala de autoconceito: adaptação portuguesa do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale". *Psicologia*, VII (3), 275-284.
- Veiga, F. H. (1991). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Conceptualização, avaliação e diferenciação*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da Escala "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale". *Psicologia e Educação*, V, (1), pp. 39-49.
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola* (3ª Edição, revista e aumentada). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2016). Assessing student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 813-819. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>
- Veiga, F. H. (2018). Ensino na Escola: Perspetivas da Psicologia da Educação. In Feliciano H. Veiga (Coord.). *O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 1-41). Lisboa: Climepsi Editores.
- Veiga, F. H., & Domingues, D. (2012). A escala Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Uma versão com repostas de um a seis. Livro de *Actas do 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (pp. 223-238). Lisboa: ISPA, 21 a 23 de Junho de 2012.
- Veiga, F. H., & Leite, A. (2016). Adolescents' Self-concept Short Scale: A version of PHSCS. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 631-637. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.079>
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, Ó. (2015). When Adolescents with High Self-Concept Lose their Engagement in School. *Revista de Psicodidáctica*, 305-322. DOI. 10.1387/RevPsicodidact.12671.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept: theory and research on selected topics*. Lincoln: University Nebraska Press.

Anexo 1

ESCALA DE AUTOCONCEITO DE ADOLESCENTES:

VERSÃO REDUZIDA (EAA-VR30) DA PHSCS

Este questionário procura saber as perceções que tens acerca de ti próprio como pessoa e aquilo que fazes nas relações com os outros. Por favor responde às afirmações de acordo com a tua experiência, pensamentos e sentimentos. Não há respostas certas ou erradas. As respostas serão usadas unicamente na investigação, o anonimato é garantido e a informação é confidencial. Por favor, faz um círculo à volta do número que melhor representa a tua opinião, de acordo com o seguinte critério: discordo totalmente ①; discordo muito ②; mais em desacordo do que em acordo ③; mais de acordo do que em desacordo ④; concordo muito ⑤; concordo totalmente ⑥.

①②③④⑤⑥_ 01. Tenho medo muitas vezes.

①②③④⑤⑥_ 02. Sou bonito(a).

①②③④⑤⑥_ 03. Meto-me frequentemente em sarilhos.

①②③④⑤⑥_ 04. Sinto-me posto(a) de parte.

①②③④⑤⑥_ 05. Sou uma pessoa feliz.

①②③④⑤⑥_ 06. Faço bem os meus trabalhos escolares.

①②③④⑤⑥_ 07. Choro facilmente.

①②③④⑤⑥_ 08. Tenho uma cara agradável.

①②③④⑤⑥_ 09. Meto-me em muitas brigas.

①②③④⑤⑥_ 10. Sou dos últimos a ser escolhido(a) nas brincadeiras e nos desportos.

①②③④⑤⑥_ 11. Sou infeliz.

①②③④⑤⑥_ 12. Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.

①②③④⑤⑥_ 13. Sou nervoso(a).

①②③④⑤⑥_ 14. Tenho o cabelo bonito.

- ①②③④⑤⑥_ 15. Nas aulas estou distraído(a) a pensar noutras coisas.
- ①②③④⑤⑥_ 16. Os meus colegas de turma troçam de mim.
- ①②③④⑤⑥_ 17. Sou alegre.
- ①②③④⑤⑥_ 18. Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.
- ①②③④⑤⑥_ 19. Fico nervosa(a) quando o professor me faz perguntas.
- ①②③④⑤⑥_ 20. A minha aparência física desagrada-me.
- ①②③④⑤⑥_ 21. Faço muitas coisas más.
- ①②③④⑤⑥_ 22. Tenho dificuldades em fazer amizades.
- ①②③④⑤⑥_ 23. Tenho sorte.
- ①②③④⑤⑥_ 24. Sou um membro importante da minha turma.
- ①②③④⑤⑥_ 25. Sou uma pessoa tímida.
- ①②③④⑤⑥_ 26. Sou forte.
- ①②③④⑤⑥_ 27. Porto-me mal em casa.
- ①②③④⑤⑥_ 28. Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar.
- ①②③④⑤⑥_ 29. Estou triste muitas vezes.
- ①②③④⑤⑥_ 30. Esqueço o que aprendo.

Dimensões: *Ansiedade* - 01, 07, 13, 19, 25; *Aparência física* - 02, 08, 14, 20, 26; *Comportamental* - 03, 09, 15, 21, 27; *Popularidade* - 04, 10, 16, 22, 28; *Felicidade* - 05, 11, 17, 23, 29; *Estatuto intelectual* - 06, 12, 18, 24, 30.

Itens inversos: 1, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30.

Anexo 2 – Pontuações nas dimensões da EAA-VR30 e respetivo percentil

Percentil	AC	AN	EI	PO	AF	SF	PHTot
1	10,70 00	7,100 0	9,7600	10,160 0	8,6333	10,450 0	94,600 0
5	16,80 00	9,500 0	13,388 9	14,555 6	14,2500	17,076 9	103,50 00
10	18,73 33	11,50 00	15,075 5	17,590 9	16,5313	18,740 7	111,14 29
15	20,05 26	12,72 09	15,905 7	19,680 0	17,7838	20,275 9	116,20 00
20	21,19 05	13,84 21	16,600 0	21,019 6	19,0000	21,638 9	119,14 29
25	22,20 00	14,82 61	17,276 9	21,882 4	19,9778	22,462 7	124,23 08
30	23,06 25	15,61 02	17,953 8	22,703 7	21,0222	23,097 6	128,00 00
35	23,75 00	16,38 89	18,694 9	23,583 3	22,0000	23,634 1	130,50 00
40	24,34 15	17,20 75	19,393 9	24,363 6	22,6984	24,159 1	132,90 48
45	24,87 80	18,03 92	20,050 0	25,025 3	23,3968	24,659 1	134,90 00
50	25,35 79	18,90 20	20,600 0	25,582 3	24,0896	25,164 7	138,25 00
55	25,82 11	19,78 00	21,150 0	26,157 1	24,7463	25,682 4	140,33 33
60	26,27 84	20,68 75	21,700 0	26,785 7	25,3649	26,204 8	142,72 22
65	26,73 20	21,69 05	22,270 3	27,376 6	25,9595	26,734 9	145,38 89
70	27,19 78	22,67 39	22,864 9	27,948 1	26,7193	27,224 5	147,88 89
75	27,68 13	23,63 04	23,548 4	28,519 5	27,5385	27,673 5	150,40 00
80	28,20 55	24,57 45	24,301 9	29,064 8	28,3704	28,144 6	153,00 00
85	28,80 82	25,52 17	25,166 7	29,472 2	29,1205	28,674 7	156,41 18
90	29,40 54	26,59 46	26,300 0	29,879 6	29,6506	29,250 0	158,80 00
95	30,00 00	28,23 08	28,000 0	29,899 6	29,7745	29,897 1	163,80 00

Ac – Aspeto Comportamental; An – Ansiedade; Ei – Estatuto intelectual; Po – Popularidade;

Af – Aparência física; Sf – Satisfação-felicidade; PHTot – Pontuação total.

**ADOLESCENT SELF-CONCERNS SCALE - REDUCED VERSION (EAA-VR30): NEW
ELEMENTS OF PHCSCS**

Feliciano H. Veiga⁸⁸

António G. Leite⁷⁹

Abstract

This research brings new elements to study of the "Adolescents' Self-concept Short Scale: A version of PHCSCS". The sample consisted of 440 students of the 10th, 11th and 12th grades of Vocational Training Centers. The psychometric study of the "Adolescents' Self-concept - Short Scale" of 30 items (EAA-VR30) covered the factorial analysis and the reliability. There are presented scores in the different dimensions and respective percentile. In the study of external validity, it was considered the relationship between the results in the AAS-VR30 and in the engagement in school, which showed significant correlations. In addition to their interest in the field of research, the elements presented expand the existing data useful for evaluation.

Keywords: self-concept, evaluation scale, adolescence.

⁸⁸ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, fhveiga@ie.ulisboa.pt

VALIDAÇÃO DA ESCALA DE ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

Jennire G. Vargas⁸⁹, Lúcia C. Miranda^{90,91}

Evely Boruchovitch⁹²

Leandro S. Almeida⁹³

Resumo

Este artigo analisa as características psicométricas da Escala de Estratégias Autoprejudiciais (EEA; Boruchovitch & Ganda, 2013). Responderam à versão adaptada para Portugal da escala brasileira com 19 itens, 700 alunos do ensino superior de uma universidade pública portuguesa, a maioria do sexo feminino (55,6%), com uma média de idades de 21 anos. A análise fatorial exploratória foi conduzida pelo método das componentes principais com rotação *varimax* e a melhor estrutura encontrada é formada por dois fatores, que explicam no seu conjunto 44% da variância total dos itens. Os coeficientes de consistência interna, de um modo geral, são satisfatórios, variando de 0,76 a 0,84, não sugerindo a eliminação de qualquer item. Espera-se que este instrumento possa ser útil à investigação e intervenção psicoeducativa com estudantes do Ensino Superior.

Palavras-Chave: Ensino Superior, Motivação, Estratégias autoprejudiciais.

⁸⁹ Universidade da Madeira, jennire25@hotmail.com,

⁹⁰ Universidade da Madeira lucia.miranda@staff.uma.pt

⁹¹ Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho

⁹² Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

⁹³ Universidade do Minho; Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho

* Este trabalho é apoiado pelo CIEd – Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Introdução

A expressão *self-handicapping* foi usada pela primeira vez por Berglas e Jones (1978), sendo definida como uma escolha ou ação de ajustamento ao desempenho que aumenta a oportunidade de externalizar o fracasso e de internalizar o sucesso. Estes autores verificaram que alguns indivíduos planeavam e ativavam circunstâncias ou comportamentos antes ou durante o desempenho numa determinada tarefa com o objetivo de, caso falhassem no seu desempenho, poderem atribuir a causa do seu insucesso à circunstância que criaram deliberadamente e não à sua falta de competência (Ganda & Boruchovitch, 2016). Assim, poderiam ser considerados como vítimas das circunstâncias ao invés de incompetentes (Ganda, 2011; Miranda, Boruchovitch, & Ganda, 2017). No mesmo sentido, Garcia & Pintrich (1993) sugerem que as estratégias *self-handicapping* se referem a situações em que o sujeito diminui o esforço para gerir os resultados afetivos perante uma tarefa que percebe como ameaçadora para a sua autoestima e competência, procurando, ativamente, criar situações que interfiram ou impossibilitem o sucesso de modo a não ser responsabilizado pelo fracasso.

A investigação (Canedo, 2014; Coudeville, Gernigon, Ginis, & Famose, 2015; Ganda, 2011; Urdan & Midgley, 2001) sugere que quando um estudante recorre às estratégias *self-handicapping*, encontra-se com as suas cognições sobre a capacidade e esforço distorcidas, acreditando que pode manipular a percepção que os outros têm dele se anunciar que usou um baixo esforço e evitando que os outros o vejam como incompetente. Este sujeito, ao assumir estas cognições, aumentará as suas probabilidades de recorrer às estratégias *self-handicapping* nas situações em que percebe que os outros o julgarão como incompetente (Canedo, 2014; Coudeville, et al, 2015). Ao mesmo tempo, tende a perceber as suas capacidades como uma característica fixa e inata, ou a considerar que um grande esforço pode equivaler a uma baixa capacidade (Canedo, 2014; Miranda, et al, 2017; Vargas, 2018). Em consequência destas percepções, os indivíduos tendem a adotar um padrão de atribuições externas relativamente ao seu sucesso e ao seu fracasso adotando, por conseguinte, estratégias autoprotetoras da sua autoestima, como por exemplo as estratégias *self-handicapping* (Ganda & Boruchovitch, 2015, 2016; Martin, Marsh, Williamson, & Debus, 2003; Schwinger, Wirthwein, Lemmer, & Steinmayrou, 2014). Rhodewalt e Tragakis (2002) sugerem que os *self-handicappers* (sujeitos que recorrem às estratégias *self-handicapping*) estão mais preocupados com a defesa da sua autoestima e não com o seu desempenho real. Por essa razão, estão dispostos a aceitar por exemplo o adjetivo depreciativo “preguiçoso” para preservarem uma outra característica por si mais valorizada, que é a de “competente” e “capaz”. Por outro lado, ao escolherem a proteção

da sua autoestima a curto-prazo, podem a longo prazo prejudicar o seu desempenho devido aos efeitos recursivos à autoproteção da habilidade. Neste caso, reiniciam um novo ciclo de autoimagem ameaçada que levará a uma autoproteção por meio do uso de estratégias *self-handicapping*, que desencadeará uma nova redução do desempenho (Ganda & Boruchovitch, 2015). Importa lembrar que o grau com que o desempenho é comprometido depende do tipo de tarefa, e que os efeitos do uso das estratégias *self-handicapping* de forma regular podem fazer-se sentir, a longo prazo, na realização e no sucesso académico (Ganda & Boruchovitch, 2016; Miranda et al, 2017; Schwinger, et al., 2014).

Desde que Berglas e Jones (1978) definiram o conceito, uma grande variedade de manifestações comportamentais foram sugeridas na investigação como exemplos de estratégias *self-handicapping*, nomeadamente adiamento ou atraso das tarefas, envolvimento em tarefas extremamente difíceis ou em muitas atividades ao mesmo tempo, deixar de se alimentar, criar ou exagerar nos problemas físicos ou psicológicos, verbalizar eventos traumáticos da vida, apresentar sintomas de doenças, reduzir o esforço, iniciar a ingestão de drogas ou álcool, escolher circunstâncias distratoras ou extenuantes e assumir comportamento disruptivo, entre outros (Ganda, 2011; Boruchovitch & Ganda, 2013; Jackson, 2002; Kimble & Hirt, 2005; Martin, et al, 2003; Martin, Marsh, & Debus, 2001; McCrea, Hirt, & Milner, 2008). De acrescentar que algumas destas estratégias, tais como a timidez ou mau humor, constituem formas menos ativas de *handicapping*, e podem ser menos intencionais que outras, como por exemplo, a procrastinação ou o consumo de drogas (Ganda & Boruchovitch, 2015, 2016; Urdan & Midgley, 2001).

De forma sistemática, constata-se que as estratégias *self-handicapping* podem ser divididas em dois tipos: *self-handicapping* comportamental e reivindicado (Ganda, 2011). O primeiro tipo refere-se a obstáculos comportamentais criados pelos indivíduos que põem em risco o seu desempenho. No contexto académico podemos incluir, por exemplo, falar durante as aulas, não realizar as atividades sugeridas pelo professor, não se preparar devidamente para uma apresentação oral ou ir a uma festa e dormir muito pouco na noite anterior a uma prova ou situação de avaliação importante (Ganda & Boruchovitch, 2016). O segundo tipo refere-se a reivindicações por parte dos estudantes relativamente aos impedimentos que poderão vir a enfrentar ao executarem uma determinada tarefa. Por exemplo, referir que têm outros compromissos, para além do estudo, e que os impedem de estudar (Canedo, 2014; Ganda & Boruchovitch, 2015; Martin et al., 2001).

Apesar de alguma semelhança, estes dois tipos de estratégias diferenciam-se quanto ao seu impacto no desempenho académico e relativamente ao julgamento que os outros fazem (Gadbois & Sturgeon, 2011). O *self-handicapping* comportamental implica ações que podem prejudicar, com maior probabilidade, o desempenho de uma atividade de uma forma efetiva (Hirt, Deppe, & Gordon, 1991; Martin et al., 2001). Assim, por exemplo, o estudante ao não realizar as tarefas atribuídas pelo professor vê diminuída a sua oportunidade de aprender e de obter boas classificações. Por outro lado, se os estudantes se preparam adequadamente e apenas expressam a sua ansiedade em relação a alguma prova, não significa, necessariamente, que o seu desempenho seja pior por esta razão (Ganda & Boruchovitch, 2015). Acresce que as formas de *self-handicapping* variam no seu custo. O *self-handicapping* reivindicado tem um custo inferior ao do *self-handicapping* comportamental, na medida em que o primeiro não diminui necessariamente a probabilidade de obter sucesso. Por exemplo, consumir drogas ou ir a uma festa na noite anterior a uma avaliação importante podem servir como desculpa para o fraco rendimento, mas também podem reduzir a probabilidade de sucesso do *self-handicapper* (Hirt et al., 1991; Lima, 2016).

No contexto académico os estudantes enfrentam com regularidade tarefas e situações nas quais o seu desempenho é avaliado. Em decorrência, apresentam maior probabilidade de, em determinadas circunstâncias, utilizarem estratégias *self-handicapping* para protegerem a sua autoestima ou competência, em geral frágeis, do ponto de vista psicológico. Mais precisamente, a atitude de um sujeito é considerada como *self-handicapping* quando esconde sentimentos de insegurança ou medo do fracasso. Nessas circunstâncias, as suas ações e omissões funcionam como desculpas plausíveis no caso de receberem um *feedback* negativo (Canedo, 2014; Ganda, 2011; Ganda & Boruchovitch, 2016; Kinon & Murray, 2007; Miranda et al, 2017; Pulford, Johnson, & Awaida, 2005; Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011; Urdan & Midgley, 2001).

Em suma, as preocupações relativas à competência motivam a adoção de estratégias de *self-handicapping* por algumas estudantes, sendo mais frequentes quando estes não acreditam nas suas capacidades e competências (Berglas & Jones, 1978; Oleson, Poehlmann, Yost, Lynch, & Arkin, 2000; Ganda, 2011) ou mostram insegurança no seu rendimento futuro (Riggs, 1992; Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez, & González-Pienda, 2004). De referir, ainda, que a utilização das estratégias *self-handicapping* está também relacionada com a importância atribuída à tarefa: quanto mais relevante ou importante for a tarefa, maior é a probabilidade dos indivíduos se envolverem em comportamentos de *self-handicapping* (Kimble, Kimble, & Croy, 1998). Dada

a relevância das estratégias *self-handicapping* e a falta do seu estudo no contexto português, este artigo analisa as características psicométricas da Escala de Estratégias Autoprejudiciais (Boruchovitch & Ganda, 2013) junto de estudantes do Ensino Superior.

Método

Amostra

A amostra do estudo é constituída por 700 estudantes (55,6% do género feminino). Embora seja uma amostra não probabilística, representa cerca de 25% dos alunos da Universidade da Madeira (cf. Plano estratégico 2017/2018 da Universidade da Madeira). Os 700 estudantes são repartidos pelo 1º ano ($n = 214$), 2º ano ($n = 184$), 3º ano ($n = 302$), provenientes das diferentes licenciaturas existentes nesta Universidade. As idades oscilaram entre os 17 e os 56 anos, com média de 21,3 anos e desvio-padrão de 4,49. As habilitações literárias das mães são ligeiramente superiores às dos pais, por exemplo 29% das mães têm o ensino secundário e 17, 3% o ensino superior, enquanto 21,1% dos pais têm o ensino secundário e 9, 6% o ensino superior.

Instrumentos e variáveis

Escala de Estratégias Autoprejudiciais: (Boruchovitch & Ganda, 2013) é uma escala do tipo *Likert* composta por 19 itens relativos ao uso de estratégias *self-handicapping* em situações académicas. As opções de respostas estão distribuídas em quatro possibilidades, variando de 1 (Não tem nada a ver comigo) até 4 (Descreve-me bem). Os estudos brasileiros (Boruchovitch & Ganda, 2013; Ganda, & Boruchovitch, 2016), com estudantes do ensino superior indicaram a presença de dois fatores: Fator 1: Problemas de gerenciamento de tempo e de preparação adequada para as atividades académicas ($\alpha = 0,83$); e Fator 2: Problemas de controlo da atenção e concentração ($\alpha = 0,75$). Os estudos portugueses com a mesma escala numa amostra de 354 estudantes do ensino secundário (Miranda, Ganda, & Boruchovitch, 2016) sugerem três fatores ou dimensões: Fator1: Problemas de gestão do tempo ($\alpha = 0,81$); Fator 2: Problemas relacionados com a preparação das atividades ($\alpha = 0,75$); e Fator 3: Problemas relacionados com o controlo da atenção ($\alpha = 0,81$). O *score* total pode variar entre 19 a 76 pontos ($\alpha = 0,91$). Quanto maior a pontuação, mais frequente é o relato de uso de estratégias autoprejudiciais, não havendo na escala itens com pontuação invertida.

Perceção subjetiva do rendimento académico: De forma a avaliar a perceção subjetiva de rendimento académico dos estudantes, foi formulada a seguinte questão: “Como defines o teu desempenho académico atual em termos globais?”, com as opções de resposta “Bom; Regular e Fraco”.

Procedimentos

Foi enviado por escrito à Reitoria da Universidade da Madeira um pedido, com o objetivo de obter autorização para aplicar o questionário aos estudantes dessa instituição. Antes da aplicação do questionário, procedeu-se a uma leitura atenta dos itens de forma a perceber se estariam ajustados à amostra do nosso estudo. Foi realizada uma análise semântica dos itens, de forma a adaptá-los para o português de Portugal (Miranda et al., 2016). Esta versão foi aplicada a cinco estudantes de psicologia antes da aplicação propriamente dita, pela primeira autora deste estudo. Posteriormente foram realizadas entrevistas a estes estudantes, com o objetivo de perceber se o questionário e a escala de resposta eram claros, ou em alternativa, se eram necessárias algumas alterações. No caso concreto, pequenas sugestões foram incorporadas. A aplicação da escala na amostra do presente estudo foi realizada em sala de aula, durante as duas últimas semanas de outubro e a primeira de novembro de 2017, em tempos letivos cedidos pelos professores. Antes da aplicação foi salientado aos estudantes a confidencialidade dos resultados e que estes se destinavam apenas a uma investigação, justificando a sinceridade nas suas respostas. Enfatizando-se que não existem boas e más respostas, dando aos estudantes liberdade de preenchimento. Nenhum tomou essa atitude, mas cerca de uma dezena foram anulados porque estavam mal preenchidos.

Resultados

Para a análise da dimensionalidade da escala procedemos a uma análise fatorial dos itens, resultando quatro fatores isolados e que, no seu conjunto, explicavam 52% da variância nos itens. Os dois primeiros fatores assumem-se como mais importantes e mais representados nos itens selecionados. Previamente calculamos o índice KMO, situando-se o valor em 0,92 e o teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 3831,448$; gl = 171; $p < 0,00$), o que indica a adequação da amostra para a realização da análise fatorial. Após leitura e análise dos itens nos fatores e sua conjugação com o referencial teórico, optou-se por retirar três itens (item 2 “ Alguns alunos estudam nas vésperas do teste. Caso se saiam mal, dizem que não é possível

obter bons resultados, pois a carga horária é muito grande, item 6 “Alguns alunos envolvem-se propositadamente em muitas atividades extra escolares. Se não se saírem bem na escola, dizem que estiveram muito ocupados com outras coisas” e item 14 “Alguns alunos estudam o conteúdo errado para os testes. Caso não tenham um bom desempenho, dizem que foi por essa razão”) por não se situarem na dimensão previamente esperada, avançando para nova extração de fatores. Nesta altura, combinando os valores-próprios e a representação gráfica dos fatores optou-se por fixar a estrutura fatorial em dois fatores, explicando 44% da variância total dos itens. Na Tabela 1, apresentamos os itens organizados em torno de cada fator, os valores da média, desvio-padrão, correlação item x total corrigido (ritc) e alpha da subescala se o item for eliminado e o valor da comunalidade, h^2 , ou seja, quantidade de variância que uma variável partilha com os fatores isolados.

Tabela 1

Análise dos itens por subescala

Subescalas	Média	Desvio Padrão	Ritc	Alpha se
Fator 1 – Problemas de gestão do tempo e da preparação adequada das atividades académicas				
1 - Alguns alunos estudam nas vésperas do teste. Caso se saiam mal dizem que não tiveram tempo suficiente para estudar toda a matéria.	1,87	0,82	0,45	0,84
9 - Alguns alunos deixam para depois o estudo e a realização de trabalhos académicos, às vezes, chegam ao ponto de não os realizar. Caso se saiam mal na disciplina, dizem que foi por falta de tempo.	1,57	0,75	0,59	0,82
10 - Alguns alunos não leem os textos recomendados pelos professores antes das aulas. Caso se saiam mal na avaliação, dizem que foi porque os textos eram muito chatos.	1,88	0,87	0,52	0,83
11 - Alguns alunos realizam outras atividades (veem televisão, ouvem música ou navegam na internet) mesmo sabendo que têm pouco tempo para fazer um trabalho. Caso não se saiam bem, dizem que o trabalho era muito extenso	1,76	0,84	0,63	0,82
13 - Alguns alunos não se preparam e sentem-se muito ansiosos no momento da realização de uma frequência ou exame. Caso se saiam mal, dizem que a ansiedade os prejudicou.	1,99	0,92	0,46	0,84
15 - Alguns alunos adiam a realização de algumas tarefas importantes até ao limite do prazo estabelecido pelo professor. Caso se saiam mal, dizem que o trabalho foi feito à última hora.	1,85	0,91	0,65	0,82
16 - Alguns alunos não organizam bem o seu tempo e precisam de ficar várias noites seguidos acordados para realizarem um trabalho importante. Caso se saiam mal, dizem que estavam com muito sono.	1,69	0,85	0,59	0,82
17 - Alguns alunos ficam muito focados em detalhes não essenciais de uma atividade importante e acabam por se dedicar menos ao seu conteúdo. Caso a nota não seja a esperada, dizem que não tiveram tempo de fazer um bom trabalho.	1,74	0,83	0,53	0,83
18 - Alguns estudantes não investem tempo suficiente na realização de um trabalho importante e se o resultado não é bom dizem que não se envolveram.	1,68	0,77	0,60	0,82
Total da subescala (alpha = 0,84)				

Fator 2 – Problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração

3 - Alguns alunos mexem no telemóvel durante as aulas. Caso não tenham um bom resultado dizem que foi porque não entenderam a explicação do professor.	1,53	0,75	0,48	0,73
4 - Alguns alunos saem frequentemente da sala de aula. Caso tirem uma nota baixa no teste, dizem que foi porque perderam coisas importantes.	1,27	0,58	0,61	0,70
5 - Alguns alunos saem para passear mesmo quando tem que fazer um trabalho importante. Caso tenham mau resultado no trabalho, dizem que tiveram pouco tempo para realizá-lo.	1,34	0,62	0,45	0,74
7 - Alguns alunos participam em várias festas mesmo quando têm que entregar um trabalho importante. Caso o resultado não seja bom, dizem que a proposta de trabalho era muito complexa.	1,30	0,64	0,54	0,72
8 - Alguns alunos conversam com os colegas durante a aula. Caso não se saiam bem na disciplina, dizem que os amigos os distraíram.	1,46	0,67	0,41	0,74
12 - Alguns alunos relatam que têm de ficar com os amigos e/ou namorado(a). Caso não façam um bom trabalho, dizem que não tiveram tempo para investir nos estudos.	1,43	0,68	0,51	0,72
19 - Alguns alunos leem revistas de entretenimento durante as aulas. Caso se saiam mal dizem que foi porque não entenderam a matéria.	1,13	0,43	0,36	0,75

Total da subescala (alpha = 0,76)

Como podemos observar, os coeficientes da correlação item x total de cada subescala sugerem bons índices de validade interna dos itens (todos acima de 0,36). Podemos também referir que os valores da consistência interna são adequados pois superiores a 0,75 (DeVelis, 1991; Maroco & Garcia Marques, 2006).

Na Tabela 2 apresentam-se as médias, o desvio-padrão, o mínimo e o máximo dos resultados nas duas subescalas das EEA, assim como na perceção subjetiva de rendimento académico. Esta apresentação considera os alunos por ano e género.

Tabela 2

Variáveis	1º Ano (N=214)			2º Ano (N=184)			3º Ano (N=302)		
	Género	Méd (DP)	Min-Máx	Género	Méd (DP)	Min-Máx	Género	Méd (DP)	Min-Máx
P_C_A ¹	M (N=84)	1,8 (0,56)	1-3	M (N=91)	1,9 (0,59)	1-3	M (N=136)	1,8 (0,56)	1-4
	F (N=130)	1,9 (0,56)	1-4	F (N=93)	1,7 (0,59)	1-4	F (N=166)	1,7 (0,51)	1-3
P_G_T ²	M (N=84)	1,3 (0,41)	1-3	M (N=91)	1,5 (0,49)	1-3	M (N=136)	1,4 (0,41)	1-4
	F (N=130)	1,3 (0,38)	1-3	F (N=93)	1,3 (0,34)	1-3	F (N=166)	1,3 (0,37)	1-3
P_S_R ³	M (N=84)	2,4 (0,58)	1-3	M (N=91)	2,2 (0,52)	1-3	M (N=135)	2,3 (0,60)	1-3
	F (N=129)	2,3 (0,48)	1-3	F (N=93)	2,2 (0,52)	1-3	F (N=165)	2,3 (0,60)	1-3

Estatísticas descritivas das variáveis em estudo

¹ Problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração ²Problemas de gestão do tempo e da preparação adequada das atividades académicas; ³Perceção subjetiva do rendimento académico.

Conforme podemos verificar nos dados da Tabela 2, tanto os rapazes como as raparigas referem o uso de estratégias autoprejudiciais relacionadas com o controlo da atenção e da concentração. Ao longo dos três anos da licenciatura, verifica-se um ligeiro aumento do uso destas estratégias por parte dos rapazes e uma leve diminuição por parte das raparigas. Esta situação é mais evidente na passagem do 1º ano para o 2º ano dado o aumento do uso das estratégias autoprejudiciais pelos rapazes. Relativamente à perceção subjetiva de rendimento, os rapazes do 1º ano avaliam-se mais positivamente do que as suas colegas, não se registando diferenças nas médias nos outros anos de licenciatura.

Com o objetivo de examinar se as oscilações nas médias assumem significância estatística realizamos uma análise da variância multivariada, considerando como fatores o ano e o género (*F- Manova 3x2*). Os dados apontam para um efeito significativo do ano na variável “Problemas de controlo da atenção e concentração” (C_A, $F=3,481$, $p=0,031$, $\eta^2=0,010$), assim como do género na variável problemas de gestão do tempo e preparação adequada para o estudo (G_T, $F=8,39$, $p=,004$, $\eta^2=0,012$) contudo neste caso é significativo o efeito de interação do ano e do género (G_T, $F=3,630$, $p=0,027$, $\eta^2=0,010$). De acrescentar que os valores da magnitude do efeito são baixos (Cohen, 1988).

Os resultados dos testes de comparações múltiplas *Post-Hoc* de *Bonferroni* sugerem uma média mais elevada dos estudantes do 1º ano face aos colegas do 3º ano, ao mesmo tempo que rapazes parecem adotar mais estratégias *self-handicapping* em termos de gestão do tempo e preparação adequada das atividades.

Na tabela seguinte (Tabela 3) apresentamos os coeficientes de correlação *rho* de Spearman entre as pontuações nas dimensões da EEA e a percepção subjetiva de rendimento.

Tabela 3

Correlações entre as dimensões da EEA e as percepções subjetivas de rendimento académico dos estudantes, por ano e género

		P_G_T ²		P_S_R_A ³	
		M	F	M	F
1º Ano	P_C_A ¹	0,52**	0,54**	-0,04	-0,22*
	P_G_T ²	-	-	0,01	-0,25**
2º Ano	P_C_A ¹	0,68**	0,56**	-0,24*	-0,57**
	P_G_T ²	-	-	-0,18	-0,33**
3º Ano	P_C_A ¹	0,62**	0,52**	-0,29**	-0,29**
	P_G_T ²	-	-	-0,11	-0,09

¹ Problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração ²Problemas de gestão do tempo e da preparação adequada das atividades académicas; ³Percepção subjetiva do rendimento académico.

Conforme podemos verificar pelos dados da Tabela 3, as correlações entre os resultados nas subescalas da EEA são positivas, moderadas altas e assumem significado estatístico. As correlações com as percepções de rendimento académico são negativas e nas raparigas todas assumem significado estatístico enquanto nos rapazes apenas se registam duas correlações com significado estatístico e também negativas.

Finalmente procedemos a uma análise da regressão com procedimento *stepwise*, tomando as duas subescalas da EEA como preditores da percepção de rendimento académico, separando os alunos por ano de licenciatura e género, c.f. Tabela 4.

Tabela 4

Resultados das análises da regressão entre as dimensões da EEA e a perceção subjetiva de rendimento académico, no 1º ano de licenciatura

Ano	Género	Modelo	R ²	Beta	t	p
1	Feminino	1 ^a	0,063	-0,251	-2,921	0,004
2	Masculino	1 ^b	0,059	-0,243	-2,367	0,020
	Feminino	1 ^b	0,324	-0,569	-6,599	0,000
3	Masculino	1 ^b	0,087	-0,294	-3,553	0,001
	Feminino	1 ^b	0,082	-0,287	-3,824	0,000

^a Gestão do tempo e preparação adequada das atividades; ^b Problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração

Os valores da análise de regressão no 1º ano sugerem, no caso das estudantes, o contributo significativo da variável “Gestão do tempo e preparação adequada das atividades”, explicando 6% da variabilidade da “Perceção subjetiva de rendimento académico”. No 2º ano, apenas 6% da variabilidade da “Perceção subjetiva de rendimento académico” nos rapazes é explicada pela variável “Problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração”, mas cerca de 32% da variabilidade da “Perceção subjetiva de rendimento académico” nas raparigas pode ser explicada pela variável “Problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração”. No 3º ano, a variável “Problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração” explica a variabilidade na “Perceção subjetiva de rendimento académico” nas raparigas e rapazes (9% e 8%, respetivamente).

Discussão e considerações finais

De acordo com Berglas e Jones (1978) algumas pessoas utilizam as estratégias *self-handicapping* ocasionalmente, enquanto outras utilizam-nas de forma sistemática. A sua utilização aparece em determinadas situações específicas de ameaça da autoestima, por exemplo certas unidades curriculares (e.g. Rhodewalt & Tragakis, 2002; Schwinger, 2013). Apenas os *self-handicappers* crónicos é que experimentaríamos preocupações ou pensamentos negativos prévios e automáticos em relação à generalidade de situações (Kapikiran, 2012). Estas pessoas tendem a assumir a sua capacidade como um traço físico ou não mutável com o seu

esforço (Berglas, 1985; Covington, 1992; Pintrich & García, 1993). Efetivamente, o uso de estratégias *self-handicapping* requer uma compreensão específica das relações esforço-capacidade, na qual a valorização de uma elevada capacidade está associada ao sucesso alcançado com um fraco esforço, e, a valorização de uma baixa capacidade está relacionada com o fracasso obtido com um grande esforço (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro, & García, 2007; Canedo, 2014; Ganda & Boruchovitch, 2016). Neste caso, o fracasso associado à realização de um grande esforço gera um sentimento de insatisfação e de baixa capacidade, influenciando negativamente a autoestima. Assim, o uso de estratégias *self-handicapping* maximiza a importância da capacidade.

Neste estudo, após a eliminação de três itens, a análise fatorial confirmou a estrutura da versão brasileira com alunos do ensino superior (Boruchovitch & Ganda, 2013). Os itens agruparam-se em dois fatores, que no seu conjunto explicam 44% da variância total dos itens. Os índices de validade interna dos itens e os coeficientes de consistência interna para cada dimensão da EEA mostram-se adequados.

A associação entre as dimensões da EEA e a percepção de rendimento académico dos alunos permitiu aferir a validade externa da escala. Os índices obtidos sugerem uma relação negativa entre as duas subescalas da EEA e a percepção do rendimento, principalmente nas raparigas (Ganda, 2011; Lima, 2016; Rhodewalt & Davison, 1986; Riveiro, 2014; Rodríguez, et al., 2004; Webb, Moore, Rhatigan, Stewart, & Getz, 2007). Estes dados sugerem que, para além das suas percepções subjetivas de rendimento, importaria também conhecer o rendimento escolar efetivo dos estudantes pois alguns autores sugerem que, para certos estudantes, o auto-valor é mais importante que a atuação real (Canedo, 2014; Coudevylle et al., 2015; Ganda, 2011). Tratando-se de uma escala breve e avaliando dois dos três fatores das estratégias autoprejudiciais, (Miranda, et al, 2016) antecipamos a sua utilização progressiva num maior número de estudos em Portugal tendentes a reforçar o seu valor informativo para a prática educativa junto dos estudantes do Ensino Superior.

Referências bibliográficas

- Berglas, S. (1985). Self-handicapping and self-handicappers: A cognitive attributional model of interpersonal self-protective behavior. In R. Hogan & W. Jones (Eds.), *Perspectives in personality* (Vol. 1, pp. 235-270). Greenwich, CT: JAI.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality & Social Psychology*, 36(4), 405-417.
- Boruchovitch, E., & Ganda, D. R. (2013). Escala de estratégias autoprejudiciais para alunos universitários. Anais do VI Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica, 4 a 7 de junho, Maceiró, Alagoas: Brasil
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & García, M. (2007). Programa de intervención para mejorar la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 65(237), 237-255.
- Canedo, F. (2014). *Self-handicapping y pesimismo defensivo en estudiantes universitarios: su relación con la autoestima y las metas de logro*. Dissertação de Doutoramento. Coruña: Universidade da Coruña.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power analysis for the behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coudeville, R., Gernigon, C., Ginis, M., & Famose, P. (2015). Les stratégies d'auto-handicap: fondements théoriques, déterminants et caractéristiques. *Psychologie française*, 60(3), 263-283.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- DeVellis, R. F. (1991). Scale development. Newbury Park, CA: Sage Publications
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207-222.
- Ganda, D. R. (2011). *Atribuições de Causalidade e Estratégias Autoprejudiciais de Alunos de Curso de Formação de Professores*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: São Paulo, Brasil
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2015). *Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers*. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(3), 417-42.
- Ganda, D., & Boruchovitch, E. (2016). As Atribuições de Causalidade e as Estratégias *self-handicapping* de Estudantes do Curso de Pedagogia. *Psico-USF*, 21(2), 331-340
- Hirt, E. R., Deppe, R. K., & Gordon, L. J. (1991). Self-reported versus behavioral self-handicapping: Empirical evidence for a theoretical distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6), 981-991.
- Jackson, C. (2002). "Laddishness" as self-worth protection strategy. *Gender and Education*, 14(1), 37-50. doi: 10.1080/09540250120098870.
- Kapikiran, S. (2012). Achievement goal orientations and self-handicapping as moderator of the relationship between intrinsic achievement motivation and negative automatic

- thoughts in adolescence students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 705-711.
- Kinon, M. D., & Murray, C. B. (2007). A Profile of the College Self-Handicapper. *Undergraduate Research Journal*, 1, 13-17.
- Kimble, C. E., Kimble, E. A., & Croy, N. A. (1998). Development of self-handicapping tendencies. *Journal of Social Psychology*, 138, 524-534.
- Kimble, C. E., & Hirt, E. R. (2005). Self-focus, gender, and habitual self-handicapping: Do they make a difference in behavioral self-handicapping?. *Social Behavior and Personality*, 33(1), 43-56. doi: 10.2224/sbp.2005.33.1.43
- Lima, C. M. (2016). *O Uso de estratégias autoprejudiciais nos cursos de licenciatura. Trabalho e conclusão de curso*. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 87-102.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 617- 628.
- McCrea, S. M., Hirt, E. R., & Milner, B. J. (2008). She works hard for the money: Valuing effort underlies gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(2), 292-311.
- Miranda, L., Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2016). *Estudo das relações entre as atribuições causais para o rendimento escolar as estratégias self-handicapping e a percepção subjetiva do rendimento em estudantes do ensino secundário*. Comunicação apresentada no IV Seminário Internacional “Cognição, Aprendizagem e Desempenho”, na Universidade do Minho nos dias 21 a 23 de julho de 2016.
- Miranda, L., Boruchovitch, E., & Ganda, D. (2017). Contributos para a Validação da Escala de Estratégias self-handicapping em estudantes do Ensino Secundário Português. *Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq/EDUA*, 19 (2), 8-22.
- Oleson, K. C., Poehlmann, K. M., Yost, J. H., Lynch, M. E., & Arkin, M. (2000). Subjective overachievement: Individual differences in self-doubt and concern with performance. *Journal of Personality*, 68(3), 491-524.
- Pintrich, P., & García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7(3), 99-107.
- Pulford, B. D., Johnson, A., & Awaida, M. (2005). A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 727-737.
- Rhodewalt, F., & Davison Jr, J. (1986). Self-handicapping and subsequent performance: Role of outcome valence and attributional certainty. *Basic and Applied Social Psychology*, 7(4), 307-322.
- Rhodewalt F., & Tragakis M. (2002). Self-handicapping and the social self: The costs and rewards of interpersonal self-construction. In Forgas J., Williams K. (Eds.). *The social self:*

Cognitive, interpersonal, and intergroup perspectives (pp. 121–143). Philadelphia: Psychology Press.

- Riggs, J. (1992). *Self-handicapping and achievement*. In *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. New York: Cambridge University Press
- Riveiro, J. M. S (2014) Optimistic and Defensive-Pessimist Students: Differences in their Academic Motivation and Learning Strategies. *Spanish Journal of Psychology*, 17, 1- 8.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Valle, A., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2004). Diferencias en el uso de self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación. *Psicothema*, 16 (4), 625-631.
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping - global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences*, 27, 134–143.
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping —The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences*, 21 (6), 699-709.
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106 (3), 744-761.
- Urduan, T. C., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115–138.
- Vargas, J. (2018). *Atribuições causais, estratégias self-handicapping e percepção subjetiva de rendimento académico em estudantes do ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Madeira: Universidade da Madeira.
- Webb, J. A., Moore, T., Rhatigan, D., Steward, C., & Getz, J. (2007). Gender differences in the mediated relationship between alcohol use and academic motivation among late adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77 (3), 478-488.

VALIDATION OF THE SCALE OF SELF-HANDICAPPING STRATEGIES: A STUDY WITH STUDENTS OF PORTUGUESE HIGHER EDUCATION

Jennire G. Vargas⁹⁴, Lúcia C. Miranda ^{95,96}

Evely Boruchovitch⁹⁷

Leandro S. Almeida ^{98,99}

Abstract

This article analyzes the psychological characteristics of the Scale of Self-handicapping Strategies (EEA; Boruchovitch & Ganda, 2013). Responded to the version adapted to Portugal's Brazilian scale with 19 items, 700 students of higher education of a Portuguese public university, most women (55, 6%) with a mean age of 21 years. The exploratory factorial analysis was conducted using the principal component method with *varimax* rotation and the best structure found is formed by two factors, which together account for 44% of the total variance of the items. The coefficients of internal consistency, in general, are satisfactory, varying from 0,76 to 0,84, not suggesting the elimination of any item. It is expected that this instrument will be useful for psychoeducational research and intervention with Higher Education students.

Keywords: Higher Education, Motivation, Self-handicapping strategies.

⁹⁴ Universidade da Madeira, jennire25@hotmail.com,

⁹⁵ Universidade da Madeira; lucia.miranda@staff.uma.pt

⁹⁶ Centro de Investigação em Educação , Universidade do Minho

⁹⁷ Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

⁹⁸ Universidade do Minho

⁹⁹ Centro de Investigação em Educação , Universidade do Minho

* This work is funded by CIEd – Research Centre on Education, projects UID/CED/1661/2013 and UID/CED/1661/2016, Institute of Education, University of Minho, through national funds of FCT/MCTES-PT.

PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA ESCALA DE ORIENTAÇÃO PARA OBJETIVOS DE VANDEWALLE: UM ESTUDO COMO UMA AMOSTRA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DO SEU PRIMEIRO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO ORGANIZACIONAL

Nuno Rodrigues¹⁰⁰

Teresa Rebelo¹⁰¹

Mónica Botelho¹⁰²

Maria João Beja^{103, 104}

Resumo

A orientação para objetivos representa uma das variáveis disposicionais de índole motivacional que tem recebido grande atenção na investigação a respeito dos processos de aprendizagem e desempenho nos contextos académico e organizacional. Este estudo centra-se na análise das características psicométricas da escala de orientação para objetivos de VandeWalle. Os resultados da análise fatorial confirmatória conferem suporte a um modelo de medida constituído por três fatores correspondentes às respetivas sub-dimensões teóricas, que incluem a orientação para objetivos de aprendizagem, a orientação para provar o desempenho e a orientação para evitar o desempenho. As análises de fiabilidade mostram uma consistência interna adequada quer para as três sub-dimensões, quer para a escala global. As implicações para a investigação e aplicabilidade deste instrumento são discutidas.

Palavras-chave: orientação para objetivos; estrutura fatorial; fiabilidade.

¹⁰⁰ Departamento de Psicologia da Universidade da Madeira, nuno.rodrigues@staff.uma.pt

¹⁰¹ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

¹⁰² Centro de Investigação em Psicologia (CIP), Universidade Autónoma de Lisboa

¹⁰³ Departamento de Psicologia da Universidade da Madeira

¹⁰⁴ Centro de Investigação em Psicologia (CIP), Universidade Autónoma de Lisboa

INTRODUÇÃO

A investigação a respeito do impacto das variáveis das diferenças individuais no desempenho das pessoas continua a ocupar um lugar de grande destaque na literatura da Psicologia da Educação e da própria Psicologia do Trabalho e das Organizações (Sackett, Lievens, Iddekinge, & Kuncel, 2017). Na última década, em particular, os fatores motivacionais de base disposicional têm recebido especial atenção no âmbito do estudo dos correlatos psicológicos do desempenho académico, do desempenho na formação (*training performance*) e do desempenho no trabalho (Payne, Youngcourt, & Beaubien, 2007; Richardson, Abraham, & Bond, 2012; Soríc; Penezíc, & Buríc, 2017). De entre estes, encontra-se a orientação individual para objetivos, a qual constitui, aliás, uma abordagem dominante na investigação em psicologia aplicada acerca da motivação nas designadas situações de realização (*achievement situations*) ou desempenho (DeShon & Gillespie, 2005; Payne et al., 2007; Sackett et al., 2017).

Com a sua génese na literatura da Psicologia da Educação, este constructo tem motivado múltiplos movimentos de investigação centrados na compreensão e predição dos processos de aprendizagem e da sua articulação com os comportamentos de desempenho, tanto no âmbito educacional, como nos contextos de trabalho (Button, Mathieu, & Zajac, 1996; Cannoon-Bowers, Rhodenizer, Salas, & Bowers, 1998; DeShon & Gillespie, 2005). Os estudos de meta-análise têm atestado a relevância teórica e empírica da orientação para objetivos, evidenciando que se trata de um preditor válido de importantes variáveis critério, nas quais se incluem a aprendizagem, o desempenho académico, o desempenho no trabalho, a liderança e a criatividade individual (Anseel, Beatty, Shen, Lievens, & Sackett, 2015; Payne et al., 2007; Richardson et al. 2012).

Partindo da pertinência deste constructo, o presente estudo visa analisar as propriedades psicométricas da escala de orientação para objetivos de Vandewalle (1997), que constitui um dos instrumentos comumente utilizados na investigação empírica realizada com este constructo. Apesar dos estudos prévios, conduzidos com esta escala em contexto internacional, suportarem a adequação das suas características psicométricas, a investigação realizada com amostras portuguesas revela-se praticamente inexistente (Fachada, 2015, constitui uma exceção).

Assim, parte-se para o estudo da dimensionalidade e fiabilidade deste instrumento, tendo por base uma amostra de estudantes universitários portugueses no contexto do seu primeiro processo de socialização organizacional. A eleição deste tipo de amostra possui particular

pertinência a este respeito, já que a socialização organizacional remete para um processo de aprendizagem por excelência, da qual depende a adaptação dos indivíduos à organização, e por consequência a sua satisfação e desempenho no trabalho (Ashforth, Sluss, & Saks, 2007; Wanberg & Kammeyer-Mueller, 2000; Wanberg, 2012).

Atendendo a que a orientação para objetivos constitui um preditor motivacional importante de diversas variáveis inerentes aos processos de aprendizagem, pretende-se contribuir também para a investigação futura a este respeito através da análise da adequação das propriedades psicométricas da escala de objetivos de Vandewalle (1997), doravante designada de OPAO.

A ORIENTAÇÃO PARA OBJETIVOS E O DESENVOLVIMENTO DA ESCALA DE VANDEWALLE

O conceito de orientação para objetivos foi desenvolvido, inicialmente, a partir dos contributos de diferentes psicólogos educacionais no estudo dos processos motivacionais na aprendizagem das crianças e adolescentes em contexto de sala de aula (Dweck, 1986; Nicholls, 1975). Posteriormente, diversos autores têm reconhecido a sua relevância para a análise motivacional dos processos de aprendizagem e comportamento adaptativo em outros contextos, em particular com populações de adultos nos contextos organizacionais e de gestão (Button et al. 1996; Vandewalle, 1993; Vandewalle, Cron, & Solum, 1999).

No global, a orientação para objetivos pode ser conceptualizada como um quadro de referência mental com base no qual os indivíduos interpretam e tomam decisões acerca do comportamento a adotar em *achievement situations*, ou seja em situações de realização e desempenho (Dweck, 1986; Dweck & Legget, 1988). Neste sentido, a orientação para objetivos remete para uma predisposição individual que condiciona o tipo de objetivos que as pessoas decidem prosseguir, influenciando os seus processos motivacionais, do ponto de vista cognitivo, afetivo e comportamental, e o seu consequente desempenho (Brett & Vandewalle, 1999; Gong & Fan, 2006).

Na sua formulação inicial, Dweck e Legget (1988) reificaram a orientação para objetivos como um constructo bipolar integrador de duas tipologias de objetivos que os indivíduos podem adotar em situações de realização: a orientação para objetivos de aprendizagem (*learning goal orientation*) e a orientação para objetivos de desempenho (*performance goal orientation*). Com o reconhecimento subsequente de que os indivíduos podem prosseguir múltiplos objetivos, passou-se a assumir que os indivíduos podem pontuar em ambas as orientações,

desenvolvendo-se assim escalas distintas para cada dimensão (Button et al., 1996; Payne et al., 2007).

Os indivíduos que privilegiam uma orientação para a aprendizagem esforçam-se no sentido de desenvolver o seu conhecimento e competência, procurando adquirir e aperfeiçoar as suas capacidades e desenvolver mestria em novas situações (Dweck, 1986; Dweck & Legget, 1988). Por sua vez quando os indivíduos adotam uma orientação para o desempenho direcionam a sua ação, sobretudo, para demonstrar e obter confirmação acerca da sua competência, procurando obter julgamentos positivos acerca da sua competência nas tarefas em causa, bem como evitar avaliações negativas a respeito da mesma (Button et al., 1996; Dweck, 1986).

De acordo com Dweck (1989), a orientação para objetivos, na sua qualidade de disposição individual, decorre das teorias implícitas que os indivíduos possuem acerca do seu grau de controlabilidade sobre a sua competência e as suas capacidades. Neste prisma, os indivíduos que tendem a adotar uma orientação para a aprendizagem, assumem a visão de que a competência é maleável e inclui um conjunto de capacidades que são suscetíveis de melhoria através do esforço e da experiência (*incremental theory*). Como tal, estes tendem a adotar objetivos focados no progresso da sua aprendizagem, manifestando altos níveis de esforço no sentido do desenvolvimento a sua competência e não apenas para demonstrar o seu nível atual de capacidade (Dweck & Legget, 1988). Logo, esta orientação promove a exibição de uma resposta comportamental mais adaptativa, orientada para a mestria e que reforça a manifestação de esforço (Diener & Dweck, 1978). Este padrão comportamental tende a refletir-se no estabelecimento de objetivos mais difíceis, num maior envolvimento em tarefas desafiantes e na demonstração de níveis mais elevados de persistência perante as dificuldades (Button et al., 1996; DeShon & Gillespie, 2005). A investigação de meta-análise tem evidenciado que a orientação para a aprendizagem constitui um preditor válido da adoção de estratégias de aprendizagem mais eficazes, da autoeficácia e do próprio desempenho académico e no trabalho (Payne et al., 2007; Richardson et al., 2012).

Por oposição, os indivíduos que privilegiam uma orientação para o desempenho partem da teoria implícita de que a sua competência ou capacidade intelectual não é passível de ser desenvolvida ou, no limite, que tal não se encontra sob o seu controlo (Dweck, 1989). Assim, a sua autoestima tende a estar sob ameaça nas situações desafiantes, dado que estes não se percecionam como capazes de melhorar o seu desempenho (Dweck & Legget, 1988). Adicionalmente, os indivíduos que adotam esta orientação percecionam a manifestação de altos

níveis de esforço como um indicador de reduzida competência ou capacidade, pois assumem que uma pessoa com elevada capacidade ou aptidão não necessitaria de se empenhar a esse nível para cumprir uma tarefa ou realizar uma atividade. Como resultado, estes procuram estabelecer objetivos mais acessíveis para o seu desempenho, tendem a evitar tarefas mais desafiantes e recorrem com frequência a estratégias autoprejudiciais (*self-handicapping strategies*) perante as dificuldades (DeShon & Gillespie, 2005). Esta orientação origina, assim, um padrão comportamental potencialmente mal adaptativo, que se reflete num reduzido interesse e no evitamento de situações desafiantes, redundando na obtenção de um desempenho de nível inferior perante as dificuldades ou obstáculos (Brett & VandeWalle, 1999; Dweck & Legget, 1988). Como resultado, os indivíduos tendem a experienciar afeto negativo e, no limite, acabam por evitar ou abandonar as atividades ou tarefas que haviam iniciado (Diener & Dweck, 1978).

Posteriormente, VandeWalle (1993, 1997) posicionou a orientação para objetivos de desempenho como um constructo de natureza multidimensional, propondo a sua divisão em duas subdimensões: a orientação para provar o desempenho (*prove performance goal orientation*) e a orientação para evitar o desempenho (*avoid performance goal orientation*). O autor propõe esta divisão partindo da premissa que estas subdimensões detêm um impacto distinto no comportamento nas situações de realização, em particular no que toca ao grau com que os indivíduos procuram feedback e lidam com a sua avaliação, bem como com o próprio o valor que lhe atribuem (VandeWalle, 2003). Nesta ótica, os indivíduos com orientação para provar o desempenho possuem como principal preocupação demonstrar a sua competência e obter uma avaliação e um feedback mais positivo em relação aos demais (Brett & VandeWalle, 1999).

Por seu turno, os indivíduos com uma orientação para evitar o desempenho procuram, sobretudo, não ser percecionados como incompetentes pelos pares ou superiores. Deste modo, estes últimos tendem a mostrar-se defensivos ou mesmo evitar participar em atividades para as quais antecipam algum risco de poderem receber avaliações negativas dos outros relativamente à sua competência ou aptidão (Brett & VandeWalle, 1999; VandeWalle, 1997). De modo consistente, a evidência meta-analítica suporta a existência de relações negativas da orientação para evitar o desempenho com a procura de feedback, a aprendizagem e o desempenho de tarefa nos contextos de trabalho (Payne et al., 2007). No caso da orientação para provar o desempenho, as relações com estas variáveis critério são aproximadamente nulas na sua magnitude. Contudo, esta orientação revela um impacto positivo, ainda que modesto, quando

se consideram as variáveis critério de recurso a estratégias de aprendizagem e o desempenho no trabalho globalmente considerado (Payne et al., 2007).

Esta concetualização tridimensional da orientação para objetivos, na sua qualidade de um constructo de natureza disposicional integrador das subdimensões de orientação para a aprendizagem, orientação para provar o desempenho e orientação para evitar o desempenho, tem recebido um maior suporte por parte da investigação de cariz teórico e empírico (para uma discussão mais detalhada ver DeShon & Gillespie, 2005). Como resultado, a mesma tem vindo ser adotada na investigação de meta-análise a este respeito (e.g., Payne et al., 2007; Richardson et al., 2012).

A escala de orientação para objetivos de Vandewalle (1997), de que nos ocupámos neste estudo, parte desta concetualização e foi especialmente desenvolvida para aplicação com populações adultas e também em contexto organizacional, dado que os instrumentos disponíveis se direcionavam maioritariamente para a avaliação de crianças e adolescentes. Os estudos de desenvolvimento da escala foram realizados com quatro amostras de estudantes universitários norte-americanos dos cursos de gestão e psicologia, revelando evidência que atesta a sua adequada validade de constructo e fiabilidade, tal como se tem verificado na investigação posterior (Vandewalle, Cron, & Solum, 2001; Porath & Bateman, 2006; Simmons & Ren, 2009).

MÉTODO

Participantes

O presente estudo desenvolveu-se tendo por base uma amostra composta por 160 alunos da Universidade de Coimbra que se encontravam a iniciar o seu estágio curricular no último ano do seu 2º ciclo de estudos. Para todos os elementos da amostra, o estágio em apreço correspondia à sua primeira experiência de trabalho, constituindo, por conseguinte, o seu primeiro processo de socialização organizacional. Tendo em consideração a globalidade da amostra, 63% dos participantes pertenciam ao curso de psicologia, 21% ao curso de engenharia eletrotécnica, 9% ao curso de desporto e 7% a outros cursos nos quais se incluem gestão, administração pública e jornalismo. Em relação às suas características sociodemográficas, 37% dos participantes são do sexo masculino e 63% do sexo feminino, apresentando uma média de idade de 22.93 anos e respetivo desvio-padrão de 1.61 anos.

Relativamente à instituição de estágio, 33% dos participantes encontravam-se a estagiar em empresas, 26% em hospitais, 7% em centros de saúde, 12% em escolas, 7% em faculdades e centros educativos, 11% em instituições particulares de solidariedade social (IPSS); sendo que 4% dos participantes não facultou esta informação.

Procedimentos

Atendendo a que no momento de recolha de dados do presente estudo, não se encontrava disponível uma versão portuguesa da OPAO, procedemos à sua elaboração através do método de tradução e retradução e tendo por base as indicações de Brislin (1986). Numa primeira fase, procedeu-se à tradução da versão original em língua inglesa da OPAO para português. Uma vez obtido o consenso da equipa da investigação no que toca à equivalência lexical e gramatical dos itens traduzidos em relação à sua versão original, estes foram submetidos ainda à consideração de dois investigadores externos, que atestaram a sua adequação ao contexto português. Numa segunda fase, a versão portuguesa foi retraduzida para a língua inglesa por um tradutor bilingue com experiência neste tipo de tarefas. A comparação da versão retraduzida com a versão original em inglês evidenciou a sua equivalência do ponto do seu significado comum, suportando assim a adequação da versão portuguesa da OPAO, designada como OPAO-P (apresentada no Apêndice).

Posteriormente, procedeu-se ao estudo preliminar da OPAO-P através da sua aplicação a dois alunos estagiários do curso de desporto e um do curso de engenharia eletrotécnica, com o objetivo de verificar o grau de relevância, clareza e compreensibilidade dos itens pelos elementos da população em estudo. No global, todos os itens foram considerados pertinentes e não foram reportadas dificuldades ao nível da sua compreensão e resposta, atestando a validade facial do instrumento.

Na fase de recolha de dados propriamente dita, os participantes responderam à OPAO-P através da aplicação de um questionário *online*. Uma primeira seção do questionário incluiu uma breve apresentação dos objetivos gerais do estudo e a recolha do respetivo consentimento informado. Do conjunto de participantes que se voluntariaram para prosseguir para a segunda parte do questionário, na qual se incluía a OPAO-P, apurou-se um total de 160 com respostas válidas, constituindo assim a amostra final deste estudo.

Instrumento

Como se especificou anteriormente, a escala de orientação para objetivos de VandeWalle (1997) é composta por três subescalas correspondentes às dimensões de orientação para a aprendizagem, de orientação para provar o desempenho e de orientação para evitar o desempenho, integrando um total de 13 itens. A dimensão de orientação para a aprendizagem é acedida através de 5 itens nos quais se inclui, por exemplo, o item “Procuro frequentemente oportunidades para desenvolver o meu conhecimento e as minhas capacidades”. A dimensão de orientação para provar o desempenho é avaliada por um conjunto de 4 itens, que integra, por exemplo, o item “Procuro perceber o que tenho de fazer no trabalho, para provar a minha competência aos outros”. Por último, a escala de orientação para evitar o desempenho é igualmente avaliada através de 4 itens, nos quais figura o item “Evitar mostrar pouca capacidade é mais importante para mim do que aprender uma nova competência”.

Todos os itens da versão portuguesa da OPAO possuem uma escala de resposta tipo *Likert* constituída por 5 pontos (1 = *Discordo fortemente* a 5 = *Concordo fortemente*).

Procedimentos de análise dos dados

A estrutura fatorial da OPAO-P foi estudada com recurso à análise fatorial confirmatória. Esta decisão baseou-se no facto da presente escala ter sido previamente estudada por Fachada (2015) em duas amostras portuguesas, uma constituída por alunos da academia da Força Aérea Portuguesa e a outra por pilotos operacionais. Apesar de se tratar de um contexto militar, e, por conseguinte, manifestamente distinto do contexto do presente estudo, os resultados apresentados por Fachada (2015) facultam evidência empírica que suporta a tridimensionalidade da escala em apreço. Como tal, apoiando-nos em Stevens (2009) e assumindo a existência de uma base teórica e empírica, esta última inclusivamente com evidência decorrente de amostras portuguesas, que suporta a dimensionalidade deste instrumento, partimos para o teste da sua estrutura fatorial com recurso à análise fatorial confirmatória.

Assim, procedeu-se primeiramente ao teste dos pressupostos estatísticos da análise fatorial confirmatória, nomeadamente no que toca aos requisitos em termos do tamanho da amostra, a inexistência de valores extremos (*Outliers*) univariados e multivariados, à presença de normalidade univariada e multivariada, e à existência de relações lineares entre os itens (Byrne, 2010; Stevens, 2009). Por forma a avaliar o grau de ajustamento do modelo de medida

hipotetizado aos dados, socorremo-nos da estatística de Qui-quadrado em conjunto com índices adicionais de ajustamento. A obtenção de um valor de χ^2 próximo de zero e desprovido de significância estatística é indicador da inexistência de discrepância entre as matrizes de covariância esperada e a matriz obtida, evidenciando a ausência de variância não explicada (Jöreskog & Sörbom, 1996). Contudo, em virtude da sensibilidade desta estatística ao tamanho da amostra bem a possíveis violações da normalidade (Marsh, Balla, & McDonald, 1988), complementou-se a avaliação do ajustamento do modelo recorrendo aos índices *Comparative Fit Index* (CFI; Bentler, 1990), *Tucker-Lewis Index* (TLI; Tucker & Lewis, 1973), *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA; Steiger, 1990) e *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR; Jöreskog & Sörbom, 1996). De acordo com Hu e Bentler (1999), para amostras inferiores a 250 participantes, a obtenção de valores de CFI próximos ou superiores a .95 em conjunto com um valor de SRMR inferior a .09 é indicativa de um ajustamento aceitável do modelo. Seguindo as recomendações de Hayes, Slater e Snyder (2008), recorrer-se-á também ao índice de RMSEA, assumindo valores superiores .09 como indicadores de um não ajustamento do modelo. As análises estatísticas em apreço foram executadas com o programa estatístico *IBM SPSS AMOS* (*Analysis of Moment Structures*), versão 20.0.

RESULTADOS

As médias e desvios-padrão das variáveis em estudo, bem como as correlações entre as dimensões da OPAO-P encontram-se na tabela 1.

Tabela 1

Estatísticas descritivas e correlações entre as dimensões da OPOA-P e a escala global.

Variável	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	3	4	5	6
1. Sexo ^a	1.63	.48	1.00					
2. Idade	22.93	1.61	-.12	1.00				
3. OPOA	4.12	.52	-.12	-.02	1.00			
4. OPOPD	3.47	.77	-.02	.16*	.27**	1.00		
5. OPOED	2.63	.74	-.02	-.10	-.10	.34**	1.00	
6. Escala global	3.46	.45	-.07	.03	.54**	.82**	.64**	1.00

Notas. *N* = 160. ^a Os elementos do sexo masculino estão codificados como 1 e os elementos do sexo feminino estão codificados como 2. OPAO = Orientação para objetivos

de aprendizagem, OPOPD = Orientação para objetivos de provar o desempenho, OPOED = Orientação para objetivos de evitar o desempenho. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Numa fase prévia à realização das análises fatoriais confirmatórias procedeu-se à verificação dos pressupostos estatísticos aplicáveis (Byrne, 2010; Stevens, 2009). Do ponto de vista da adequação do tamanho amostral, o rácio de participantes por parâmetro estimado superou o valor mínimo requerido de 10 casos por parâmetro estimado, viabilizando assim a sua realização (Kline, 2011). Atendendo a que não foram verificadas violações dos restantes pressupostos avançou-se para a execução das análises fatoriais confirmatórias em apreço. A tabela 2 apresenta as estatísticas de ajustamento global que foram obtidos.

A primeira análise realizada teve como objetivo testar o modelo hipotetizado, constituído por três fatores correspondentes às três dimensões de orientação para objetivos anteriormente mencionadas. Como podemos observar, o valor de Qui-quadrado possui significância estatística [$\chi^2 (62) = 111.30, p < .001$], podendo sugerir um ajustamento pouco adequado entre o modelo hipotetizado e os dados. Todavia, este resultado deve ser relativizado dada a elevada sensibilidade deste teste (Byrne, 2010; Marsh et al., 1988). De resto, a observação dos restantes índices de ajustamento permite verificar que CFI possui um valor próximo de .95, sendo que o SRMR se mantém abaixo do critério de corte de .09, sugerindo assim um ajustamento aceitável do modelo aos dados, dado o tamanho da amostra em causa (Hu & Bentler, 1999). O valor obtido para o índice de RMSEA manteve-se abaixo de .09, apontando também neste sentido.

Os restantes parâmetros individuais do modelo suportam esta conclusão, já que os itens apresentam saturações fatoriais satisfatórias, situando-se todas acima de .50 (ver figura 1), e as relações entre as três dimensões são equivalentes às que foram reportadas nos estudos prévios com esta escala (Fachada, 2015; Porath & Bateman, 2006; Watson, Meade, Surface, & VandeWalle, 2007). Adicionalmente, não se verificaram índices de modificação elevados, nem valores de resíduos estandardizados muito altos, o que não sugere portanto necessidade de re-especificar o modelo (Brown, 2006; Ho, 2006).

Tabela 2

Índices de ajustamento decorrentes das análises confirmatórias aos modelos de medida em estudo para a estrutura

factorial da OPAO-P (n = 160)

Modelo	$\chi^2(\text{gl})$	p	χ^2/gl	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Tri-factorial	111.30	<.001	1.80	.940	.924	.071	.066
Bi-factorial	274.99	<.001	4.30	.741	.685	.256	.134
Uni-factorial	548.15	<.001	8.34	.407	.289	.216	.214

Na tabela 2 encontram-se ainda os resultados do teste dos dois modelos alternativos, designadamente o modelo uni-fatorial que postula a orientação para objetivos como um constructo unitário, e o modelo bi-fatorial que assume a existência duas dimensões (a orientação de objetivos para a aprendizagem e a orientação de objetivos para o desempenho). A comparação dos valores de Qui-Quadrado respetivos, em conjunto com os índices de ajustamento sugere um fraco ajustamento de ambos os modelos aos dados desta amostra. De modo mais específico, o modelo bidimensional conduz a um aumento estatisticamente significativo do valor de Qui-Quadrado em relação ao modelo tri-fatorial hipotetizado [$\Delta\chi^2 = 163.69$ (2), $p < .001$], tal como sucede no que toca à comparação deste último com o modelo uni-fatorial [$\Delta\chi^2 = 436.85$ (3), $p < .001$] Adicionalmente, apenas o modelo tri-fatorial possui um valor da razão do Qui-Quadrado pelos correspondentes graus de liberdade inferior a 3, o que reforça a conclusão de que se trata do único modelo com um ajustamento aceitável aos dados (Kline, 2011).

Assim, a integração dos resultados obtidos no presente estudo do teste dos modelos de medida para a escala de orientação para objetivos sugere que a mesma possui uma estrutura tridimensional congruente com as dimensões teóricas propostas, o que se revela congruente com a ancoragem conceptual desta escala, bem como com os resultados dos estudos empíricos realizados com esta medida (e.g., Brett & VandeWalle, 1999; Simmons & Ren, 2009; Watson et al., 2007).

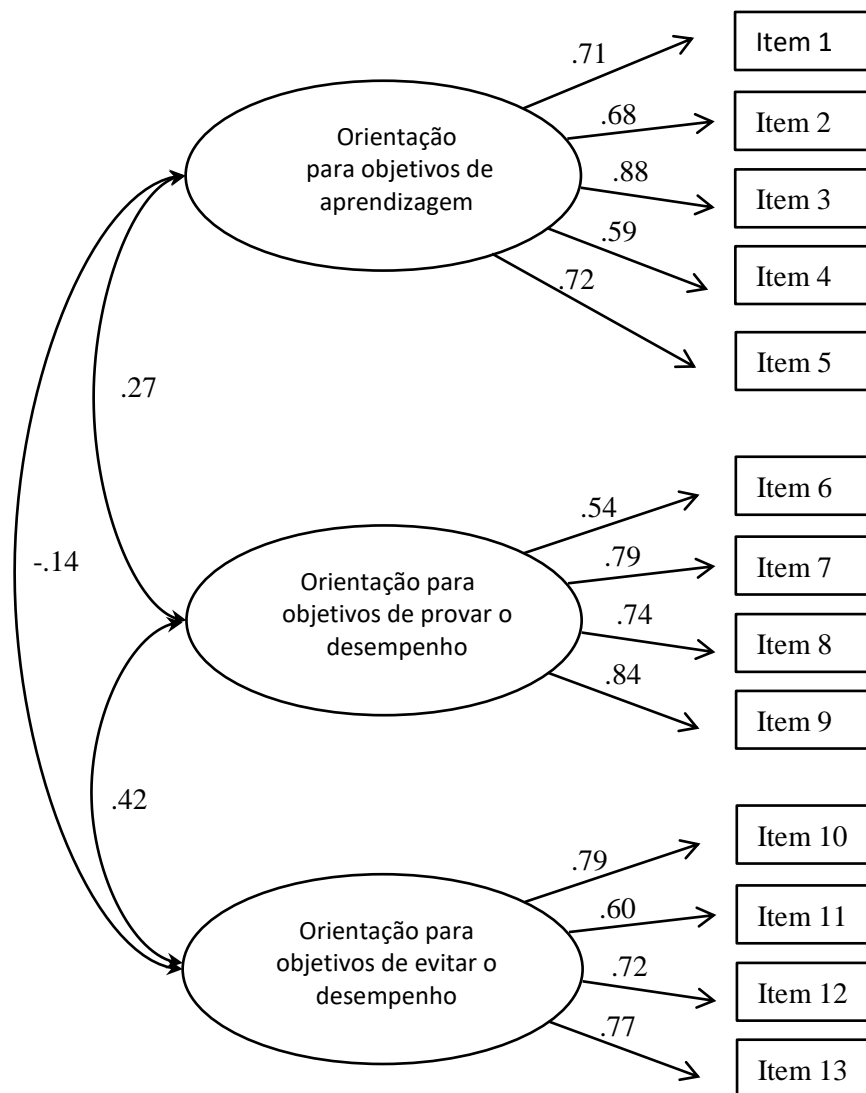


Figura 1. Modelo estrutural da OPAO-P (Solução standardizada)

Apoiando-nos nestes resultados, partimos para a estimação da fiabilidade das três dimensões da OPAO-P, tendo-se obtido valores de alfa de Cronbach de .83 para a dimensão de orientação de objetivos para a aprendizagem, de .82 para a dimensão de orientação para provar o desempenho e de .81 para a dimensão de orientação para evitar o desempenho. O alfa de Cronbach calculado para a escala global atingiu o valor de .78. Note-se, ainda, que nenhum dos itens prejudica a consistência interna das dimensões em apreço e da escala global. Estes resultados evidenciam que as três dimensões da orientação para objetivos e a própria escala global possuem uma adequada consistência interna (Nunnally, 1978).

Discussão

Este estudo teve como objetivo examinar as propriedades psicométricas da OPAO-P tendo por base uma amostra de estudantes do ensino superior, no contexto do seu primeiro processo de socialização em contexto organizacional. Os resultados das análises fatoriais confirmatórias evidenciaram que a estrutura latente deste instrumento se organiza em três fatores, que coincidem, de resto, com as respetivas dimensões teóricas de orientação de objetivos para a aprendizagem, orientação de objetivos para provar o desempenho e orientação de objetivos para evitar o desempenho (Brett & VandeWalle, 1999; VandeWalle, 1997). A estimação subsequente da fiabilidade destas três dimensões evidenciou valores adequados de consistência interna, obtendo-se um mesmo panorama de resultados para a escala global.

No seu conjunto, estes resultados entram em linha de convergência com a investigação anterior que suporta a adequação da OPAO para a avaliação das orientações disposicionais para objetivos no contexto académico e organizacional (VandeWalle, 1997; Simmons & Ren, 2009; Watson et al., 2007). A integração destes resultados com o estudo de Fachada (2015) permite concluir, de igual forma, que a OPAO possui boas características psicométricas em contextos militares e civis portugueses, o que reforça a amplitude da sua utilização a diferentes situações de avaliação e diferentes populações.

Atendendo à pertinência da orientação para objetivos no quadro dos antecedentes motivacionais da aprendizagem e do desempenho individual (e.g., Payne et al. 2007; Richardson et al., 2012), a OPAO assume-se como uma escala de avaliação de relevo para a investigação futura a este propósito tanto na academia, como nas situações de trabalho. A adequação das qualidades psicométricas deste instrumento evidenciada com a amostra em apreço, reforça a sua utilidade prática para a avaliação da orientação de objetivos dos estagiários durante o seu primeiro processo de socialização organizacional, no sentido da promoção da sua aprendizagem e desenvolvimento. Neste particular, este instrumento poderá ser utilizado para sinalizar e intervir nos casos nos quais se verifica uma menor orientação para a aprendizagem ou uma orientação pronunciada para evitar o desempenho.

Apesar da investigação de meta-análise evidenciar que a orientação para objetivos de aprendizagem constitui a dimensão com maior importância para o desempenho académico e no trabalho, existe a necessidade de uma maior investigação acerca dos processos de autorregulação que medeiam estas relações, tais como o conteúdo específico dos objetivos, as estratégias de aprendizagem e a própria autoeficácia (Payne et al., 2007). Adicionalmente,

revela-se importante estudar o papel da orientação para objetivos para a predição das diferentes dimensões comportamentais do desempenho individual. Estas constituem interessantes pistas de investigação para o futuro a respeito dos consequentes proximais e distais da orientação para objetivos.

Não obstante o contributo deste estudo para a validação e estudo psicométrico da OPOA-P, o mesmo padece de algumas limitações. Em particular, a sua realização com uma amostra específica e de tamanho relativamente reduzido, restringe a generalização dos seus resultados a outros contextos e populações. Como tal, a sua replicação com amostras pertencentes a outras populações e com um maior tamanho amostral é pertinente para a consecução de um escrutínio mais exaustivo das propriedades psicométricas deste instrumento.

Referências bibliográficas

- Anseel, F., Beatty, A. S., Shen, W., Lievens, F., & Sackett, P. R. (2015). How are we doing after 30 years? A meta-analytic review of the antecedents and outcomes of feedback-seeking behavior. *Journal of Management, 41*, 318-348.
- Ashforth, B. E., Sluss, D. M., & Sluss, A. M. (2007). Socialization tactics, proactive behavior, and newcomer learning: Integrating socialization models. *Journal of Vocational Behavior, 70*, 447-462.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107*, 238-246.
- Brett, J. F., & VandeWalle, D. (1999). Goal orientation and goal content as predictors of performance in a training program. *Journal of Applied Psychology, 84*, 863-873.
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instrument. In W. J. Lonner & J.W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 137-164). Beverly Hills, CA: Sage.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 67*, 26-48.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York, NY: Taylor and Francis Group.
- Cannon-Bowers, J. A., Rhodenizer, L., Salas, E., & Bowers, C. A. (1998). A framework for understanding pre-practice conditions and their impact on learning. *Personnel Psychology, 51*, 291-320.
- DeShon, R. P., & Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *Journal of Applied Psychology, 90*, 1096-1127.

- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*, 451-462.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1989). Motivation. In A. Lesgold & R. Glaser (Eds.), *Foundations for a psychology of education* (pp. 87–136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*, 256–273.
- Fachada, C. P. (2015). *O piloto aviador militar: Traços disposicionais, características adaptativas e história de vida* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Gong, Y., & Fan, J. (2006). Longitudinal examination of the role of goal orientation in cross-cultural adjustment. *Journal of Applied Psychology*, *91*, 176–184.
- Hayes, A., Slater, M. D., & Snyder, L. B. (2008). *The Sage sourcebook of advanced data analysis methods for communication research*. Los Angeles: Sage.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Boca Raton: Chapman & Hall/CRC.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*, 1-55.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8 User's reference guide*. Chicago: Scientific Software.
- Kline, R. B. (2011). *Methodology in the Social Sciences. Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, *103*, 391-410.
- Nicholls, J. G. (1975). Causal attributions and other achievement-related cognitions: Effects of task outcome, attainment value, and sex. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*, 379–389.
- Nunnally, J.C. (1978) *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, *92*, 128-150.
- Porath, C. L., & Bateman, T. S. (2006). *Self-regulation: From goal orientation to job performance*. *Journal of Applied Psychology*, *91*, 185–192.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *138*, 353-387.
- Sackett, P. R., Lievens, F., Van Iddekinge, C., & Kuncel, N. (2017). *Individual differences and their measurement: A review of 100 years of research*. *Journal of Applied Psychology*, *102*, 254-273.
- Simmons, A. L., & Ren, R. (2009). The influence of goal orientation and risk on creativity. *Creativity Research Journal*, *21*, 400-408.

- Sorić, I., Penezic, Z., & Buric, I. (2017). The Big Five personality traits, goal orientations, and academic achievement. *Learning and Individual Differences, 54*, 126-134.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: an interval estimation approach. *Multivariate Behavioural Research, 25*, 173-180.
- Stevens J. P. (2009). Exploratory and confirmatory factor analysis. In *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences* (pp. 325-381). New York: Routledge.
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika, 38*, 1–10.
- VandeWalle, D. (1993, August). *Feedback seeking behavior: A goal orientation model*. Paper presented at the Academy of Management national meeting, Atlanta, GA.
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational & Psychological Measurement, 57*, 995–1015.
- VandeWalle, D., Brown, S. P., Cron, W. L., & Slocum, J. W. (1999). The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance: A longitudinal field test. *Journal of Applied Psychology, 84*, 249–259.
- VandeWalle, D., Cron, W. L., & Slocum, J. W. (2001). The role of goal orientation following performance feedback. *Journal of Applied Psychology, 86*, 629–640.
- VandeWalle, D. (2003). A Goal Orientation Model of Feedback-Seeking Behaviors. *Human Resource Management Review, 13*, 581-604.
- Wanberg, C. R. (2012). *The Oxford handbook of organizational socialization*. New York: Oxford University Press.
- Wanberg, C. R., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2000). Predictors and outcomes of proactivity in the socialization process. *Journal of Applied Psychology, 85*, 373–385.
- Watson, A. M., Meade, A. W., Surface, E. A., & VandeWalle, D. (2007, April). *Are Goal Orientation comparisons appropriate between American and Korean Groups?* Paper presented at the 22nd Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology. New York.

Anexo

Versão Portuguesa da Escala de Orientação para Objetivos de VandeWalle (OPOA-P)

Orientação para objetivos de aprendizagem

1. Estou disposto a escolher tarefas desafiantes com as quais possa aprender bastante.
2. Procuo frequentemente oportunidades para desenvolver o meu conhecimento e as minhas capacidades.
3. Gosto de tarefas de trabalho difíceis e desafiantes que me permitam aprender novas competências.
4. Para mim, o desenvolvimento da minha capacidade de trabalho é suficientemente importante para me levar a correr riscos.
5. Prefiro trabalhar em situações que exijam um elevado nível de competência e de talento.

Orientação para objetivos de provar o desempenho

6. Gosto de mostrar que consigo atingir um desempenho melhor que os meus colegas.
7. Procuo perceber o que tenho de fazer, no trabalho, para provar a minha competência aos outros.
8. Aprecio quando os outros estão cientes do quão bem me estou a sair no trabalho.
9. Prefiro trabalhar em projectos nos quais consiga provar a minha competência aos outros.

Orientação para objetivos de evitar o desempenho

10. Evitaria assumir uma nova tarefa se houvesse a possibilidade de parecer relativamente incompetente perante os outros.
11. Evitar mostrar pouca capacidade é mais importante para mim do que aprender uma nova competência.
12. Preocupa-me ter de realizar uma tarefa se o meu desempenho puder revelar que possuo pouca capacidade.
13. Prefiro evitar situações no trabalho nas quais posso ter um fraco desempenho.

**EVALUATION OF THE PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF VANDEWALLE' S GOAL ORIENTATION
SCALE: A STUDY WITH A SAMPLE OF POSTGRADUATE STUDENTS ON THEIR FIRST
ORGANIZATIONAL SOCIALIZATION PROCESS**

Nuno Rodrigues¹⁰⁵

Teresa Rebelo¹⁰⁶

Mónica Botelho¹⁰⁷

Maria João Beja^{108, 109}

Abstract

Goal orientation is a dispositional construct that has been receiving a great deal of attention in research about learning processes and performance in both academic and organizational domains. This study is focused on the analysis of the psychometric characteristics of the Vandewalle's goal orientation scale. Results obtained through confirmatory factor analyses have provided support for a three-factor model consistent with the scale's theoretical dimensions, which includes the learning goal orientation, the performance-prove goal orientation and the performance-avoid goal orientation. Further reliability analyses have shown acceptable internal consistency scores for all dimensions and for the global scale. Implications of these results for research and practice using this instrument are presented and discussed.

Keywords: goal orientation; factor structure; reliability.

¹⁰⁵ Departamento de Psicologia da Universidade da Madeira, nuno.rodrigues@staff.uma.pt.

¹⁰⁶ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

¹⁰⁷ Centro de Investigação em Psicologia (CIP), Universidade Autónoma de Lisboa.

¹⁰⁸ Departamento de Psicologia da Universidade da Madeira

¹⁰⁹ Centro de Investigação em Psicologia (CIP), Universidade Autónoma de Lisboa.